

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Vychovatelství

**Studijní obor:** Pedagogika volného času

**SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ  
VOLNÉHO ČASU  
BURNOUT SYNDROME AMONG LEISURE  
EDUCATORS**

**Bakalářská práce:** 11-FP-KPP- 61

**Autor:**

Klára Vízková

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** PhDr. Vladimír Piša

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
75	11	0	18	38	4

V Liberci dne: 29. 6. 2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára VÍZKOVÁ**  
Osobní číslo: **P09000641**  
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**  
Studijní obor: **Pedagogika volného času**  
Název tématu: **Syndrom vyhoření u pedagogů volného času**  
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

#### Cíl:

Analyzovat syndrom vyhoření u pedagogů volného času, zjistit jeho příčiny, specifika a charakteristiky.

#### Požadavky:

Rešerše odborné literatury, případně vyhledat zahraniční výzkum zabývající se obdobnou tematikou. Zjistit stresový profil se zaměřením na profesi pedagogických pracovníků v oblasti výchovy ve volném čase.

Využití metod kvantitativního výzkumu; verifikace předpokladů.

Navrhnout možnosti prevence, které by mohly přispět k eliminaci syndromu vyhoření, případně zjistit subjektivní pohledy pedagogů volného času na možnosti intervence zaměstnavatele v prevenci syndromu vyhoření.

#### Metody:

Kvantitativní šetření formou standardizovaných dotazníků, např.:

- 1) Dotazník Tošner, Tošnerová;
  - 2) De Mousova úprava stresorů;
  - 3) Inventář projevů syndromu vyhoření od C. Henniga a G. Kellera: in "Antistresový program pro učitele";
- Případný další dotazník vlastní konstrukce, řízený rozhovor, zúčastněné pozorování, kazuistika;

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

HÁJEK, B. a kol. "Pedagogické ovlivňování volného času". 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HAWKINS, P., SHOHET, R. "Supervize v pomáhajících profesích". 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

KALVAS, A. "Syndrom vyhoření v práci a osobním životě". 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.

KŘIVOHLAVÝ, J. "Psychologie zdraví". 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.

PÁVKOVÁ, J. a kol. "Pedagogika volného času". 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

ŘEHULKA, E. "Učitelé a zdraví: Sborník 6". Brno: Paido, 2006. ISBN 80-210-3634-6.

ŠVINGLOVÁ, D. "Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi". 1. vyd. Liberec: TUL, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

VÁGNEROVÁ, M. "Psychologie pro pomáhající profese". 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Vladimír Píša


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

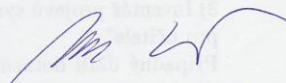
13. května 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2012

  
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.

  
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

dne 23-05-2011

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Syndrom vyhoření u pedagogů volného času  
**Jméno a příjmení autora:** Klára Vízková  
**Osobní číslo:** P09000641

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60–školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 6. 2012

---

Klára Vízková

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Vladimírovi Píšovi za cenné připomínky, ochotu a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce. Dále pak děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

## Anotace

Bakalářská práce pojednává o syndromu vyhoření u pedagogů volného času. Tento fenomén je popsán v rámci teoretické části na základě odborné literatury jako složitý proces, přičemž jsou zdůrazněny jeho základní charakteristiky, příčiny a prevence. Teoretický rámec dále nabízí vymezení oblasti pedagogů volného času, kteří jsou řazeni mezi skupinu tzv. pomáhajících profesí. Na základě vysvětlení obecných charakteristik teoretická část shrnuje oblast syndrom vyhoření a pedagogů volného času v rámci vzájemných souvislostí, které definuje jako specifika syndromu vyhoření u dané profesní skupiny.

Výzkumné šetření vycházelo především z výzkumů Stresory a strategie zvládání stresu profese vychovatelů z roku 2003 a Učitel a Burnout efekt z roku 1998. Empirická část této práce prezentuje jednak výsledky výzkumu míry syndromu vyhoření, jednak jeho příčiny u pedagogů volného času zjišťovaných technikou dotazníkového šetření. Výsledky výzkumu byly zjištěny u souboru 49 pedagogů volného času působících na domovech mládeže a ve školních družinách ve šluknovském výběžku a zaznamenány do tabulek a doprovodných grafů.

V závěrečné části celé práce jsou shrnuty návrhy opatření k prevenci syndromu vyhoření na základě výsledků empirického šetření.

**Klíčová slova:** Syndrom vyhoření, příčiny, stres, osobnostní charakteristiky, rizikové pracoviště, pomáhající profese, prevence, pedagog a pedagogika volného času.

## Annotation

The objective of the bachelor's theses is to analyse the burnout syndrome among leisure educators. In the theoretical part, this phenomenon is described on the basis of professional literature as a complicated process, and indicates the general characteristics, causes and its prevention. The theoretical part also provides the definition of the field of leisure educators that are considered so-called helping professions. Furthermore, on the ground of clarification of general characteristics, it summarizes the burnout syndrome in contrast with leisure educators. Their relation indicates the particular specifics of the burnout syndrome.

The research is mainly based on the studies of Stressors and Strategies for Coping with Stress in profession of Educators conducted in 2003 and Burnout syndrome among educators conducted in 1998. The empirical part of the theses presents both findings referring to the degree of the burnout syndrome and findings regarding causes among leisure educators as well. The research was carried out with a questionnaire technique. The results were found out in the sample of 49 leisure educators employed in school centres and youth hostels in the area of Šluknov, and recorded in the tables accompanied with the charts.

At the end, on the basis of the research results, the proposals of precautions that constitute the burnout syndrome prevention within the given profession are summarised.

**Key words:** Burnout syndrome, causes, stress, personality traits, workplace of risks, helping professions, prevention, leisure educator, pedagogy of leisure time, specifics of burnout syndrome.

# **OBSAH**

<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>10</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>11</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....</b>	<b>12</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>13</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>14</b>
<b>1 Syndrom vyhoření v obecné rovině .....</b>	<b>14</b>
1.1 Vymezení pojmu syndrom vyhoření a jeho historie .....	14
1.2 Obecné příčiny syndromu vyhoření.....	16
1.2.1 Stres .....	17
1.2.2 Rizikové faktory osobnostní.....	19
1.2.3 Rizikové pracovní prostředí .....	22
1.3 Příznaky syndromu vyhoření .....	24
1.4 Fáze syndromu vyhoření.....	25
1.5 Prevence a léčba syndromu vyhoření .....	26
1.5.1 Individuální možnosti prevence .....	27
1.5.2 Prevence ze strany zaměstnavatele.....	29
<b>2 Pedagog volného času .....</b>	<b>31</b>
2.1 Vymezení pojmu pedagoga volného času .....	31
2.2 Osobnostní charakteristiky pedagoga volného času .....	31
2.3 Vymezení oblastí působení pedagoga volného času.....	34
<b>3 Specifika syndromu vyhoření u pedagoga volného času .....</b>	<b>35</b>
3.1 Příčiny syndromu vyhoření v profesi pedagogů volného času .....	35
3.2 Výzkum stresu v profesi vychovatelů z roku 2003.....	38
3.3 Učitel a Burnout efekt.....	40
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 Výzkumné šetření.....</b>	<b>41</b>
4.1 Cíl výzkumu.....	41



4.2	Popis průběhu průzkumu .....	41
4.3	Popis výběrového vzorku.....	43
4.4	Použité metody .....	50
4.5	Stanovení výzkumných problémů .....	52
4.6	Výsledky průzkumu a jejich interpretace .....	52
4.6.1	Hlavní stresory: deskriptivní analýza .....	53
4.6.2	Inventář projevů syndromu vyhoření: deskriptivní analýza .....	55
4.6.3	Inventář projevů syndromu vyhoření: testování vztahu .....	58
4.6.4	Prevence syndromu vyhoření: deskriptivní analýza .....	62
4.7	Shrnutí výsledků výzkumu .....	66
4.8	Návrh opatření .....	67
<b>Závěr .....</b>		<b>69</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>		<b>71</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>		<b>75</b>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kategorie stresorů u vychovatelů a učitelů .....	39
Tabulka 2: Efekt vyhoření v rozličných souborech učitelů a studentů.....	40
Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle věku.....	43
Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle věku.....	44
Tabulka 5: Rozdělení respondentů podle délky praxe.....	45
Tabulka 6: Rozdělení respondentů podle pracoviště .....	46
Tabulka 7: Rozdělení respondentů podle výše vzdělání .....	47
Tabulka 8: Rozdělení respondentů podle splnění kvalifikace .....	48
Tabulka 9: Rozdělení respondentů podle dalšího vzdělávání .....	49
Tabulka 10: Nejčastější spouštěče stresu u respondentů .....	53
Tabulka 11: Inventář projevů syndromu vyhoření .....	55
Tabulka 12: Souhrnné průměrné hodnoty v jednotlivých rovinách Inventáře .....	56
Tabulka 13: Věk versus průměrné hodnoty Inventáře.....	58
Tabulka 14: Vzdělání versus průměrné hodnoty Inventáře.....	59
Tabulka 15: Výsledky analýzy rozptylu: věk vs. celkové skóre .....	60
Tabulka 16: Výsledky analýzy rozptylu: vzdělání vs. celkové skóre.....	60
Tabulka 17: Informace o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele..	62
Tabulka 18: Zájem o výcvikový seminář na téma syndrom vyhoření .....	65

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví .....	43
Graf 2: Rozdělení respondentů podle věku .....	44
Graf 3: Rozdělení respondentů podle délky praxe .....	45
Graf 4: Rozdělení respondentů podle pracoviště.....	46
Graf 5: Rozdělení respondentů podle výše vzdělání .....	47
Graf 6: Rozdělení respondentů podle splnění kvalifikace.....	48
Graf 7: Rozdělení respondentů podle dalšího vzdělávání .....	49
Graf 8: Informace o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele.....	62
Graf 9: Názor respondentů na prevenci syndromu vyhoření.....	63
Graf 10: Zajištění prevence zaměstnavatelem.....	64
Graf 11: Zájem o výcvikový seminář na téma syndrom vyhoření .....	65

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

aj. = a jiné

apod. = a podobně

např. = například

DM = domov mládeže

ŠD = školní družina

tj. = to je(st)

tzn. = to znamená

tzv. = takzvaný

# ÚVOD

**Marcus Aurelius: „*Náš život je takový, jaký si jej uděláme.*“**

Neustále přibývá lidí, kteří mají pocit, že už dál nedokáží zvládat břemena každodenního života. Již téměř čtvrt století se psychologové a lékaři zabývají stavy celkového vyčerpání, které se promítají do všech oblastí psychiky i fyzické stránky člověka. V takovém případě se jedná o vážný zdravotní problém, který se projevuje stagnací, frustrací a apatií. Souběh těchto znaků vytváří obraz syndromu vyhoření, který podstatně ovlivňuje postoje, názory, výkonnost a následně celé vzorce nežádoucího chování člověka.

Vzhledem ke zvýšenému životnímu tempu a rostoucím nárokům na ekonomické, sociální a emoční zdroje člověka je syndrom vyhoření považován již za obecně známý jev. Přesto nelze jednoznačně odpovědět na otázku, co k syndromu vyhoření vede. Odborná literatura nejčastěji hovoří o rizikových profesích, označovaných pomáhající, mezi které bezesporu patří pedagogičtí pracovníci (Kebza, Šolcová 2003).

Z výše uvedeného vyplývá téma předložené bakalářské práce – syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků, konkrétně u pedagogů volného času, s cílem analyzovat jeho příčiny, charakteristiky a specifika. Zvolení tématu bylo především ovlivněno zjištěním, že se dostupné výzkumy nezabývají problematikou vyhaslosti u této profesní skupiny. Svou pozornost věnují především pracovníkům ve zdravotnictví a sociálních službách, manažerům, učitelům a vychovatelům ve výchovných zařízeních. Vzhledem k tomu, že s rostoucím významem pedagogické práce s dětmi, dospívajícími i dospělými ve volném čase rostou i vyšší nároky kladené na všechny, kdo v této oblasti působí, zajímalo mě, zdali i tato profese vykazuje výraznou vazbu se syndromem vyhoření.

Práce je koncipována do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je na základě odborné literatury charakterizovat syndrom vyhoření, pedagoga volného času a dále pak uvést obě oblasti do vzájemných souvislostí. Praktická část navazuje na poznatky z odborných zdrojů a zaměřuje se na míru vyhoření a hlavní stresory u konkrétní skupiny pedagogů volného času. K verifikaci výsledků šetření praktické části vycházím z metody kvantitativního výzkumu na základě techniky dotazníkového šetření.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Syndrom vyhoření v obecné rovině

Tato kapitola je věnována syndromu vyhoření. V úvodu se pokusím tento jev jasně definovat. Následující podkapitoly se zabývají etiologií, vývojovými fázemi, symptomy a prevencí syndromu vyhoření v obecné rovině. Hlavním důvodem je skutečnost, že podstata syndromu vyhoření je u všech profesí shodná nebo velice analogická. To mimo jiné potvrdily studie Maslach, Farbera a Sutora (Fialová 1994). Významné odlišnosti spatřuji především v možných rizikových faktorech neboli příčinách, které vyplývají ze specifiky profese pedagogů volného času. Ty jsou pro přehlednost podrobně sledovány v kapitole 3 Specifika syndromu vyhoření u pedagogů volného času na pozadí příčin obecných.

### 1.1 Vymezení pojmu syndrom vyhoření a jeho historie

„Syndrom vyhoření“ je překladem anglického slova „burnout syndrome“, kde burnout doslovně znamená vyhoření nebo naprosté vyčerpání. Jeho existence je mnohem delší, než bychom vzhledem k okolnostem, které jsou pro burnout příznačné, očekávali. Literatura uvádí pestrou paletu příkladů z historie, nicméně odborný termín burnout je v 70. letech poprvé identifikován a aplikován newyorským psychologem H. Freudenbergerem, který byl pro jeho vymezení stimulován zdravotnickým prostředím (Křivohlavý 1998, s. 40).

Termín burnout byl primárně spojován se stavem alkoholiků, kteří kromě své závislosti ztratili zájem o běžné hodnoty lidského života. Později se toto označení rozšířilo na oblast drogově závislých, kteří klesli na samé dno. Posléze termín burnout začal pronikat i do jiných oblastí lidského společenství, předcházet např. i pojmu workoholik, který označuje jedince, pro něž se práce stává závislostí (Křivohlavý 1998, s. 46).

Jakmile se syndrom vyhoření identifikoval, stal se předmětem řady psychologických studií, které se dodnes snaží objasnit jeho rozvoj z hlediska exogenních vlivů – faktorů společenských a bezprostředně vztahujících se k práci, a vlivů endogenních, které vychází z osobnostních charakteristik člověka (Křivohlavý 1998).

S narůstajícím zájmem o problematiku se ve světové literatuře objevila řada pojetí a vymezení syndromu vyhoření. Jako příklad uvádím výroky několika odborníků, které cituje Křivohlavý (1998, s. 49) následovně:

**H. Freudenberger:** „*Burnout je konečné stádium procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své hnací síly).*“

**Ch. Maslach:** „*Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého pracovního výkonu.*“

**A. Pines a E. Aronson:** „*Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.*“

**E. Řehulka:** „*Burnout je ztráta smyslu pro zaujetí pracovní činnosti. Burnout je vystupňována nespokojenost ze ztráty iluzí.*“

Bartošíková (2006, s. 20) různé pohledy na syndrom vyhoření sumarizuje do tří skupin. V některých případech je akceptován jako specifická, stabilní osobnostní vlastnost, někdy jako selhání copingového mechanismu, či stav ve smyslu odcizení, deprese, ztráty idealismu a energie.

Na druhou stranu syndrom vyhoření můžeme chápat jako protipól tzv. „**flow**“, tj. stavu plynutí. Czikenthmihalyi (2009) popisuje „flow“ jako psychický stav člověka, který je mimořádně zaujat pro určitou věc a zcela se oddává tomu, čemu věří. Činčera (2007, s. 17) o stavu plynutí říká: „*Flow chápeme jako ponoření do fiktivní situace v rámci cyklu učení prožitkem.*“ Přesto se nejedná o pouhý stav změněného vnímání okolí a času, do kterého se dostávají účastníci her. Jak uvádí Czikenthmihalyi (2009), každý z nás čas od času prožívá stav plynutí. Jsou to šťastné okamžiky našeho života. Člověk se cítí silnější, koncentrovanější, pozornější, nenucený, přirozený a na vrcholu svých schopností.

Syndrom vyhoření patří mezi negativní jevy, které zasahují několik dimenzí života člověka. Každý z odborníků zdůrazňuje jiné aspekty, což přirozeně ovlivňuje v jistém smyslu nesourodost jejich výkladů. Fialová (1995, s. 17) tyto odlišnosti především spatřuje v tzv. „ad-hoc“ přístupu. Jinými slovy některé studie, které se snažily o vymezení pojmu burnout, svou pozornost věnovaly dílčím epizodickým případům. Následkem toho se stávaly rozsáhlými a nejasnými. Přesto se odborníci shodují na tom, že burnout je odpovědí na chronické emocionální přetížení v souvislosti s pracovní zátěží, která je charakteristická především pro osoby v pomáhajících profesích. K základním symptomům syndromu vyhoření se řadí subjektivní pocit vyčerpání, únavy, deprese apod., doprovázený snahou omezit jakýkoliv kontakt s lidmi na minimum (Fialová 1995, s. 17).

V neposlední řadě Venglářová et al. (2011, s. 23) dodává, že při úvahách o syndromu vyhoření je nutné vyloučit velkou emocionální zátěž (krizi) v mimopracovní rovině, přítomnost symptomů duševních poruch a nedostatek kompetencí pro danou práci.

Pohlížíme-li na syndrom vyhoření jako na střed zájmu mnoha odborníků, je na místě zmínit i jeho teoretické zázemí. Kebza a Šolcová (2003, s. 4) podstatu syndromu vyhoření sledují ve dvou rovinách: V rovině filozoficko-psychologické, která vychází z existencialismu, jehož ústřední otázkou je hledání smyslu vlastního bytí. V rovině psychologicko-medicínské, ve které přispěly ke konceptualizaci syndromu vyhoření především výzkumné studie stresu.

## **1.2 Obecné příčiny syndromu vyhoření**

Na otázku, jaké jsou rizikové faktory vyhoření, nelze odpovědět úplně jednoznačně. Fialová (1994, s. 18) uvádí, že příčiny jsou individuální a v určitém momentě či stádiu může být spouštěčem burnout skutečně cokoliv. Obecně jde většinou o souhru více faktorů, které vedou k celkové vyprahlosti člověka. Podle Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 15–18) se dělí na **vnitřní** a **vnější**. Vnější faktory se týkají prostředí, ve kterých se člověk nachází. Dále pak vnitřní faktory, které jsou determinovány osobností a fyzickým stavem člověka.



Křivohlavý (1998, s. 26–32) mimo jiné zobecňuje a popisuje okolnosti, které člověka vedou ke ztrátě nadšení pro to, co dělali. V této věci především uvádí přetížení v důsledku zatěžujících **stresorů**, **frustraci** jako neuspokojení našich potřeb či přílišnou **emocionální zátěž** jako výsledek neúměrně zvýšených nároků na kladné emocionální vztahy mezi lidmi.

Kopřiva (1997, s. 101–102) dále předpokládá, že do syndromu vyhoření je vždy vpletena otázka po smyslu vlastní práce. Na základě této skutečnosti popisuje tři cesty, které k celkové vyhaslosti vedou: **Ztráta ideálů**, jako reakce na narůstající pracovní potíže vyplývající z představ, které se neslučují se skutečností. **Workaholismus** jako nutkavá vnitřní potřeba, která člověka nutí hodně pracovat. **Teror příležitosti** neboli neodolatelná touha vykonávat lákavé činnosti, které navazují na výchozí dílčí úkoly. Takovým lidem neomezeně přibývá práce pod rukama. Časem dochází k situacím, kdy jedinec věnuje svůj veškerý čas a energii na dokončení rozpracovaných závazků. Jinými slovy člověk neumí říct ne a neomezené využívání každé šance může mít fatální následky.

Z empirických šetření mimo jiné vyplývá, že za neutrální faktory vzniku a rozvoje vyhoření jsou považovány inteligence a základní demografické charakteristiky, jako jsou věk, stav, vzdělání a délka praxe v oboru (Kebza, Šolcová 2003, s. 9).

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření nemá jasné epidemiologické začlenění, shrnuji a podrobně popisuji příčiny, které z mého hlediska významně moderují jeho vznik. Jedná se o oblast stresu, osobnostních charakteristik a pracovního prostředí.

### 1.2.1 Stres

Stres je derivován od anglosaského slova „stress“, jehož význam vystihuje český výraz napětí. Stres patří mezi tzv. zátěžové situace, které stojí u zrodu syndromu vyhoření. Přímo jej podporují tím, že narušují psychickou rovnováhu jedince, a to dočasně nebo trvaleji. Toto vychýlení od normálního vnitřního stavu, se projevuje změnou prožívání, uvažování i chování (Křivohlavý 2009, s. 170).

Každý člověk dnes a denně čelí stresu, který je přirozenou součástí lidského života. Podle Nakonečného (1995, s. 32) stres vzniká tehdy, „*působí-li na jedince nadměrně silný podnět po dlouhou dobu, nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, jíž se nemůže vyhnout, a setrvá-li v ní.*“ Na druhou stranu tato definice částečně vyvrací tvrzení, že stres nemusí mít vždy charakter „nesnesitelnosti.“ Kvalita stresu je tedy závislá na subjektivním zpracování zátěžové situace jedincem. Přiměřená míra stresu naopak člověka mobilizuje k účelnému řešení problémů. V tomto případě je stres vymezován jako **eustres** neboli pozitivní zátěž. Pokud hovoříme o stresu v negativním slova smyslu, který vyvolává záporné emocionální zážitky, je označován jako **distres** (Křivohlavý 2009, s. 171).

Vedle aspektu kvality je stres dělen podle způsobu jeho zvládnutí. Z toho hlediska Křivohlavý pohlíží (2009, s. 170–171) na stres jako na vztah mezi dvěma protikladnými póly. Na jedné straně je soubor tzv. **stresorů**, které nás během života zatěžují, na straně druhé existuje soubor tzv. **salutorů**, které představují obranné schopnosti člověka vzdorovat nepříznivým vlivům. Jedná se o faktory, které nás povzbuzují a dodávají nám sílu překonávat životní těžkosti. Příkladem salutoru je např. smysluplná práce, uznání od lidí, kterých si vážíme, apod. Pokud tedy hovoříme o stresogenní situaci, míra stresorů je na rozdíl od míry salutorů nadlimitní, což způsobuje narušení rovnováhy organismu.

Křivohlavý (2009, s. 168) uvádí, že zakladatel biologické teorie stresu Seley chápe způsob jeho zvládnutí jako proces projevující se ve formě fyziologických reakcí na zátěž. Stabilní vzor odpovědí organismu na ohrožení nazval obecným adaptačním syndromem. Vyznačil v něm tři fáze: V první fázi dochází k působení stresoru, který vstupuje do děje. Druhá fáze znamená zvýšenou rezistenci vlivem mobilizace obranných sil organismu. Ve třetí fázi dochází k vyčerpání rezerv, sil a obranných možností, kdy se začíná **rozvíjet syndrom vyhoření**.

K nejdůležitějším příspěvkům k modernímu chápání stresu patří psychologická teorie stresu Lazaruse. Ten ve své studii pracuje s pojmem coping. Za funkci copingových strategií považuje procesy odstraňující ohrožení. Jedinec, ocitající se v stresové situaci převyšující jeho adaptační potenciál, v první fázi analyzuje, nakolik ho daná okolnost ohrožuje. V následném sekundárním zhodnocení situace uvažuje, jak danou zátěž zvládnout (Mlčák 2004, s. 110).

Jinými slovy copingové strategie jsou vnímané jako způsoby zpracování stresu na úrovni psychických pochodů, které jsou plánované nebo neplánované, vědomé nebo nevědomé. Reakci na stres tedy můžeme obecně chápat i jako způsob učení. Na jedné straně je člověk vybaven vrozenými mechanismy na úrovni biologicko-fyziologické, na straně druhé si vytváří vlastní repertoár způsobů zvládnání stresu, který však nezůstává neměnný. Během života jsou reakce modifikovány na základě příjemných a nepříjemných zkušeností. Způsoby zpracování stresu vytvářejí „schémata“ našeho budoucího chování, která se upevňují a stávají se stálejšími (Barotšíková 2006, s. 8).

Pokud uvedu stres a burnout do vzájemných souvislostí, respektuji názory, že stres není totéž co vyhoření. Dochází k němu pouze v důsledku jeho chronického působení (Stock 2010, s. 15). Stresové faktory tedy hrají zásadní roli jako spouštěče syndromu vyhoření, ale ne vždy manifestují do fáze celkového vyčerpání. Vše se odvíjí od schopnosti jedince znovuzískat rovnováhu organismu a kontrolu nad situací. Přesto neustále rostoucí životní tempo a zvyšující se nároky na člověka čím dál tím častěji vnitřní prostředí člověka narušují, tudíž je pochopitelné, že stres je považován za jednu ze zásadních příčin syndromu vyhoření. Důkazem toho je i psychologicko-medicínské zakotvení syndromu vyhoření.

### 1.2.2 Rizikové faktory osobnostní

Souhlasím s názorem Rushe (2003, s. 35), který říká: „*K naprostému vyčerpání podstatnou měrou přispívají i osobnostní a povahové rysy.*“ Ty mají řadu **společných znaků**, jako např. příliš pevnou vůli a oddanost, perfekcionismus, workoholismus, přecitlivělost, přehnanou empatičnost, snížené sebevědomí, značnou cílevědomost, nadměrnou zodpovědnost, sklony k nezdravé soběstačnosti, značnou soutěživost, častý odpor k pravidlům.

Osobnostní a povahové rysy jsou vedle výše uvedeného výčtu s řadou dalších vlastností z oblasti temperamentu, charakteru a schopností jedince uváděny v rámci různých typologií a to v dimenzi mezi dvěma protikladnými formami (např. Křivohlavý 1998, Stock 2010).

Mezi typologie uváděných v souvislosti se syndromem vyhoření zmiňují následující:

### **1. Lidské chování „Typu A“ a „Typu B“**

Lidé se vzorcem chování „**Typu A**“ jsou lidé s vysokými ambicemi a silně vyvinutým smyslem pro povinnost a soutěživost. Mají sklony k agresivitě, rychle ztrácejí trpělivost se sebou i s jinými. Vyznačují se perfekcionismem a workoholismem. Tito lidé jsou zpočátku úspěšní, svou bojovností a netrpělivostí však často způsobují konflikty mezi lidmi. Tím se dostávají do izolace a utvrzují se v názoru, že si vše musí udělat sami (Stock 2010, s. 42).

Lidé se vzorcem chování „**Typu B**“ jsou na rozdíl od „Typu A“ dostatečně asertivní, umějí odpočívat, vedle práce se věnují i jiným zájmům, jsou trpělivější. V zásadě se jedná o ideální stav. Na druhou stranu Stock (2010 s. 45) upozorňuje na rizika z uvolněnějšího přístupu k práci. Snižující se efektivita a produktivita práce mnohdy znamená ztrátu motivace a následnou hlubokou nespokojenost, což je jeden z rizikových faktorů, který je příznačný pro syndrom vyhoření.

### **2. Emocionální a myšlenkový typ**

Lidé **emocionálního typu** jsou lidé vyznačující se vysokou citlivostí k potřebám druhých lidí, s kterými jsou v intenzivní interakci, jejímž obsahem je mimo jiné „nezdravé“ poskytování sociální opory. Příliš kladné emocionální chování ze strany pracovníka, je typickým rizikovým faktorem syndromu vyhoření, jehož příčinou je narůstající oddanost své práci (Křivohlavý 1998, s. 81).

Jak uvádí Křivohlavý (1998, s. 82), lidé **myšlenkového typu** jsou vybaveni výbornou schopností logického myšlení, souzení a usuzování. Mají jasné představy. Přesto i tato skupina se může stát rizikovou. Hlavní příčinou vyhoření je právě jasná představa a ambice, které se nemusí uskutečnit tak, jak si představují. Jako další rizikový faktor u této skupiny lidí je uvedena nižší sociální inteligenci, kterou Vágnerová (2005, s. 127) popisuje jako „*projev nežádoucího vyhodnocení sociálních signálů*“.

### 3. Salutogeneze a nezdolnost

Tato typologie vychází z učení profesora Antonovského, který si položil otázku, proč někdo určitou nemoc nedostane, což je inverzí k běžným praktikám jiných odborníků, kteří spíše uvažují ve smyslu, proč dochází k určité nemoci. Z toho vyplývá i vymezení slova salutogeneze, jinými slovy „*zjišťování toho, jak se rodí zdraví*“ (Křivohlavý 1998, s. 82).

Na rozdíl od předešlých toto pojetí pracuje se třemi dimenzemi, které jsou smyslnost proti nesmyslnosti činnosti, kterou člověk vykonává, srozumitelnost proti nesrozumitelnosti situace, v níž člověk žije, a zvládnutelnost proti nezvládnutelnosti problémů, které před člověkem stojí (Křivohlavý 1998, s. 82).

Pro zjednodušení problematiky nahlížím na uvedené roviny především očima Frankla, který uvažoval o **smyslu lidského života**, potažmo smyslu každodenní práce. Souhlasím s názorem, že hledání smyslu patří mezi základní lidskou motivaci. Frankl (1994, s. 19) naznačil tři oblasti, ve kterých je možné smysl v životě a práci hledat: „*oblast něco dělat a tvořit, mít silný zážitek a zaujmout statečný postoj v rozhodujících chvílích*“. Jinými slovy **kladný pól** v těchto dimenzích je člověk, který si uvědomuje smysl života a chápe jeho souvislosti, je schopen pomocí vnitřních regulačních činností uvést fungování organismu do homeostázi a tím se efektivně adaptovat na vnější podmínky. Některé prameny hovoří o vědomí souvstažnosti neboli pozitivním postoji ke světu a k životu takovému. Člověk má svůj cíl, hodnotový systém, je si vědom své vlastní role ve společnosti, má smysl pro humor a problémy řeší s nadhledem (Stock 2010, s. 51).

**Záporný pól** jedince v těchto dimenzích je podle Křivohlavého (1998, s. 85) charakterizován jako člověka, pro kterého je svět „*mozaikou nesourodých střípků*“. V jejich životě neexistuje žádný řád, tudíž nic není spolehlivé. Vše zastřešuje narůstající pocit stereotypu a monotónnosti z práce. Za opak souvztažnosti považují re-aktivní životní postoj, kterým Hennig a Keller (1996, s. 23–24) rozumí pasivní účast jedince na událostech ve svém životě, přenášení odpovědnosti na jiné osoby, a v neposlední řadě přesvědčení, že jsou bezmocnou obětí situace. Takový člověk se přirozeně potýká s utkvělou představou, že trpí nedostatkem sil a schopností zdolat životní či pracovní překážky.

Z výše uvedeného plyne, že osobnostní charakteristiky pravděpodobně hrají významnou roli v rozvoji syndromu vyhoření. Přesto názory, v jak velké míře ovlivňují vznik celkového vyčerpání, se různí. Víceméně je syndrom vyhoření akceptován jako průnik nejen osobnostních dispozic a schopností čelit stresu, ale také úrovně sociální adaptability a opory, a v neposlední řadě fyzických dispozic (Bartošíková 2006, s. 26).

**Tělesnými příčinami**, které vedou člověka k syndromu vyhoření, se v této práci podrobně nezabývám, přesto výše uvedené typologie jsou důkazem vlivu fyzického zdraví na rozvoj syndromu vyhoření. Již zmíněná salutogeneze pochází od izraelského lékaře, který svou teorii postavil v protikladu ke klasickému medicínskému termínu patogeneze. Dále pak rozdělení lidí podle chování „Typu A“ a „Typu B“ je výsledkem výzkumů lékařů Friedmana a Rosemana. Ti se zaměřili na vztah mezi výskytem různých druhů chorob srdce a krevního oběhu a došli k závěrům, že lidé „Typu A“ podléhají infarktu myokardu poměrně častěji nežli lidé „Typu B“ (Křivohlavý 1998, s. 80–82).

S ohledem na výše uvedené víceméně souhlasím s tezí Henniga a Kellera (1996, s. 34), která říká: *„Se svým nejdůležitějším pracovním nástrojem – rukama, hlavou – nezacházím dostatečně pečlivě; produkuji tak stres navíc, případně zvětšuji ten, který již existuje.“*

### 1.2.3 Rizikové pracovní prostředí

Svět práce se během posledních desetiletí v jistém ohledu nežádoucím způsobem proměnil a stále proměňuje. Z těchto důvodů za ústřední etiologický činitel syndromu vyhoření považuji pracovní prostředí.

V prohlášení Evropské agentury pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci z roku 2007 se uvádí obecné příčiny jako **nespecifické externí spouštěče** syndromu vyhoření, ke kterým např. patří zmiňované změny ve světě práce, globalizace a nejistoty pracovních poměrů (Stock 2010, s. 40).

Podle Matouška (2003, s. 57) **riziková pracoviště** z hlediska syndromu vyhoření jsou ta pracoviště, kde jsou zanedbávány potřeby zaměstnanců, kde neexistují plány osobního rozvoje, kde se neprovádí supervize, kde chybí možnost a prostor svěřit se kolegům či nadřízenému s pracovními obtížemi, kde dominuje soupeřivá atmosféra a z toho vyplývající časté konflikty.

Stock (2010, s. 32–40) dále zmiňuje zvýšenou pracovní zátěž, nedostatek samostatnosti a pravomoci, nedostatek uznání, nespravedlnost ve smyslu neúměrného rozdělování práce, která svým obsahem neodpovídá výkonnostnímu potenciálu pracovníků.

Na druhou stranu někteří odborníci upozorňují na negativní účinky protipólu nadměrné pracovní zátěže. Kallwassová (2007, s. 33) hovoří o zdánlivě vyhovující **rutině**, která je za některých okolností ideálním zdrojem stresu. Jeho příčina pramení v nudě, příliš nízké náročnosti práce a nedostatku skutečných zážitků z práce. Na druhou stranu Křivohlavý (1998, s. 51) uvádí, že únava jako důsledek monotónní práce není spojována se syndromem vyhoření. Osobně se přiklání ke stanovisku, že každá extrémní situace, ve které jedinec setrvává dlouhou dobu, vyvolává nespokojenost, negativní postoje, frustraci apod. a tudíž může být příčinou syndromu vyhoření.

Rush (2003, s. 35) dále uvádí pocit nedostatečnosti člověka z důvodů chybějících technologických informací. Společnost 21. století zažívá **technologickou explozi**, která je spojená s přílivem nových informací ve formě množství různých údajů, textů a vzdělávacích materiálů. To vede již zmíněné zvýšené pracovní zátěži, která vyplývá z narůstajících požadavků kladených na pracovníky v rámci neustálého školení a vzdělávání.

Na rizikové faktory pracovního prostředí někteří autoři pohlížejí i z hlediska **technického charakteru pracovního zázemí**. Například Hennig a Keller (1996, s. 34) do této skupiny stresorů řadí špatné osvětlení, vysokou hladinu hluku či nedostatečné prostory.

K výše uvedenému výčtu možných příčin vycházejících z pracovních podmínek v neposlední řadě uvádím tzv. **konflikt hodnot**. Matoušek (2003, s. 22) říká: „*Hodnoty jsou vše, co považujeme za významné a důležité. Vycházejí z morálky a tvoří normativní standardy, které mají vliv na naše rozhodnutí pro jednu z možných alternativ jednání.*“ Podle Čápa a Mareše (2007, s. 150) můžeme hodnotu chápat jako získaný motiv, který vychází z postojů člověka. Hodnota nás tedy vede k vyšším pracovním výkonům a udává našemu životu smysl. Postoje lidí k hodnotám vytvářejí hodnotové orientace. Ty se mohou dostat do konfliktu s cíli a zájmy organizace samotné a tím zásadně narušit vnitřní klima pracovního prostředí potažmo pracovní výkonnost.

### 1.3 Příznaky syndromu vyhoření

Pohlížíme-li na zdraví z hlediska humanistů jako na stav člověka, ve kterém je schopen pozitivně se vyrovnávat s životními úkoly, můžeme syndrom vyhoření právem považovat za nemoc (Křivohlavý 2009, s. 30). Přesto Mezinárodní klasifikace nemocí (MZČR: MKN 2012) zařazuje syndrom vyhoření pouze do doplňkové kategorie diagnóz pod kódem ICD 10, kategorie Z 73.0 s názvem Problémy spojené s obtížemi uspořádání života. Na jedné straně tedy čelíme negativnímu jevu ovlivňujícího centrální psychofyzické funkce, a na straně druhé, se setkáváme s kritiky, kteří tvrdí: „*Fenomén vyčerpání existoval vždy a syndrom vyhoření je jen starý obsah v novém hábu.*“ (Stock 2010, s. 15). V jistém slova smyslu s výrokem souhlasím. Přesto s ohledem na společnost 21. století, která píše svou historii v duchu hospodářské krize, výrazných změn v oblasti práce, globalizace, rozpadu rodinných struktur a demografického rozvoje, považuji vyhoření za relativně neznámý syndrom, který má řadu typických příznaků.

Různí autoři symptomy kategorizují a vytvářejí různé modely poruchy vyhoření. Jeden z nejznámějších modelů je model Maslachové (Dan 1998, s. 68), z kterého vychází metoda Maslach Burnout Inventory užívaná při diagnostice míry vyhoření. Symptomy tohoto modelu jsou sledovány ve třech rovinách: **emocionálního vyčerpání** vnímaného jako sklíčenost, bezmoc, beznaděj, pocit strachu a prázdnoty; **snižené výkonnosti**, kdy se člověk považuje za neschopného, snižuje se jeho produktivita práce; **depersonalizace** nebo také dehumanizace, která je charakterizována negativním až cynickým postojem k druhým lidem.

Obdobnou konstelaci příznaků popisují Hennig a Keller (1996, s. 18), kteří sledují syndrom vyhoření ve čtyřech rovinách: **kognitivní** odrážející negativní postoje k sobě i k jiným, ztrátu empatie a profesionálního nadšení, útek do fantazie, potíže se soustředěním pozornosti; **citové** projevující se sklíčeností, pocity bezmoci, sebelítostí, nervozitou, pocity nedostatku uznání; **tělesné**, ve které se objevuje rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, pocity slabosti, bolesti hlavy, poruchy spánku aj.



Křivohlavý (2009, s. 144) symptomy shrnuje do dvou úrovní: subjektivní a objektivní. **Subjektivní** zahrnují únavu, snížené sebehodnocení, špatné soustředění, iritabilitu, negativismus a celou řadu stresových projevů. Jinými slovy vyhořelý člověk ztrácí veškerou energii, motivaci, zaujetí či nadšení, je vykořeněný z běžného života. Takto popsaný stav bychom mohli přirovnat k pocitům bezsmyslnosti až prázdnoty, kterou Frankl (1994, s. 7) nazývá existenciálním vakuem. Na druhé straně **objektivní** příznaky jsou charakterizovány celkovou sníženou výkonností, která je ovlivňována dlouhodobým působením stresu.

K syndromu vyhoření nedochází ihned. Po jaké době výkonu povolání u většiny lidí můžeme příznaky pozorovat je otázkou. Tak jak je vývoj člověka ovlivněn genetickými dispozicemi a sociokulturními okolnostmi, tak i syndrom vyhoření se odvíjí od kvality a intenzity zevních příčin a osobnostní nezdolnosti, která má dle Dana (1998, st. 69) „*velkou interindividuální variabilitu*“.

#### **1.4 Fáze syndromu vyhoření**

Na jedné straně je syndrom vyhoření chápán jako stav, vznikající působením řady okolností, na straně druhé jako dynamický proces, který Křivohlavý (1998, s. 60) přirovnává k lidskému životu. Na počátku je zrození, které se vyvíjí několik let a jeho konečným vyvrcholením je efekt vyhoření. Průběh burnout je možno pozorovat v několika fázích. I v případě členění celého procesu, autoři uvádějí různé koncepce po sobě navazujících úseků v dimenzi „nadšení – vyčerpání“ v odborné terminologii označované jako „entuziasmus – exhausce.“

Názorné dělení nabízí např. Kebza a Šolcová (2003 s. 13), Venglářová et al. (2011, s. 25) Hennig a Keller (1996, s. 17), jejichž popis jednotlivých fází je téměř identický. Jistá specifika v pedagogické praxi vyznačujeme ve vztahu pedagog volného času (dále jen pedagog) a vychovávaný.

**Nadšení:** V popředí jsou ideály, angažovanost a smysluplnost. Pedagog se angažuje pro vychovávané i instituci, ve které působí.

**Stagnace:** Počáteční ideály se nedaří realizovat, nadšení ustupuje, jedinec slevuje ze svých prvotně stanovených cílů a tužeb. V této fázi pedagog vyhodnocuje požadavky vychovávaných, kolegů i samotné instituce jako nežádoucí.

**Frustrace:** V důsledku zklamání konkrétním problémem či celou profesí, jedinec postupně ztrácí smysl své práce. Osoby, s nimiž je člověk v kontaktu, jsou vnímány negativně. Při práci s vychovávaným pedagog řeší kázeňské přestupky nevhodnými donucovacími prostředky, volí neadekvátní formy jednání.

**Apatie:** Povolání je ve své podstatě pouhým zdrojem obživy, jedinec se vyhýbá komunikaci s ostatními kolegy, nejeví zájem o další vzdělávání. S ohledem na profesi pedagoga dochází k redukci účasti na aktivitách, jejichž organizace a realizace je součástí jeho profese. Jinými slovy ustupuje od svých povinností. Vztah pedagog – vychovávaný se stává nepřátelským.

**Syndrom vyhoření:** Je dosaženo stadia úplného vyčerpání provázeno negativními postoji k vlastní osobě, okolí a životu vůbec, což se projevuje lhostejností, rezignací a zoufalstvím.

Podle Bartošíkové (2006, s. 34) lze proces vyhoření v každé fázi zastavit vnitřní nebo vnější změnou. Z fáze úplného vyčerpání je však návrat k plnohodnotnému životu velmi komplikovaný. Na druhou stranu každá životní krize může být odrazovým můstkem k osobnímu růstu na základě pravdivějšího sebepoznání. Na samém dně si teprve uvědomujeme smysl života – naše hodnoty, priority a plány.

### **1.5 Prevence a léčba syndromu vyhoření**

Vycházíme-li z poznatku, že syndrom vyhoření je dlouhodobě trvající proces, který začíná plíživě a nenápadně, je nutné věnovat zvýšenou pozornost jeho prevenci. Jako u jiných negativních jevů, i v případě burnout se ukazuje, že je snazší jeho zdraví ohrožujícím důsledkům předcházet, než je odstraňovat.

Vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena na skupinu pedagogických pracovníků, pojímám protektivní faktory jednak v rovině individuální, jednak v rovině opatření, které spadají do kompetence zaměstnavatele.

### 1.5.1 Individuální možnosti prevence

Z toho, co bylo zmíněno, vyplývá, že významnou roli v rozvoji syndromu vyhoření hraje stres. Je třeba si uvědomit, že stresujícím situacím se nelze vyhnout, především těm, které jsou náhlé a nepředvídatelné. Při předcházení zátěže je tedy nutné zvažovat své životní priority, plánovat život tak, abychom nebojovali na více frontách najednou, mít pevnou vůli při prosazování správných předsevzetí, být vnitřně ukázněný, mít v životě zdroje radosti a čisté svědomí (Rybář 2002, s. 235).

Mezi protektivní klíčové faktory ve vztahu k syndromu vyhoření dále patří osobnostní charakteristiky, které byly podrobně popsány v podkapitole 1.2 Obecné příčiny syndromu vyhoření. V této souvislosti se nejčastěji hovoří o nezdolnosti, optimismu, kladném sebehodnocení, sebedůvěře a síle vlastního já, svědomitosti a chování „typu B“. Bohužel ne každý je optimálně vnitřně založen. Jestliže dnes tak často voláme po ekologii přírody, je více než žádoucí naučit se pěstovat ve stejné rovině ekologii duše, tzn. dopřát si klid, změnit způsob svého myšlení sugestivními slovy s pozitivním významem, posuzovat věci z lepší stránky a především nešetřit humorem (Rybář 2002, s. 237).

Jedna z dalších možných cest, jak předcházet syndromu vyhoření, považují **vzdělání**. Přestože některé názory odborníků vyvracejí jeho vliv na burnout, existují studie, které jednoznačně prokazují jeho pozitivní vliv na zdraví. Vzhledem k tomu, že prostřednictvím vzdělání člověk získává nové informace, stává se pozitivním činitelem ve vlastním životě. Vzdělání zvyšuje úroveň pohody, a to zejména v dimenzi smyslu života, a posiluje pocit vlastní kontroly. Čím déle se člověk vzdělává, tím více se vyvíjí jeho poznávací funkce, zejména myšlení. Člověk pohlíží na problém z více stránek a hledá vhodné strategie k jeho řešení. Vzdělání nám ve své podstatě umožňuje naučit se pracovat s obtížnými situacemi, analyzovat je a racionálně vyhodnocovat (Kebza, Šolcová 1999).

Jako jedna z nejdůležitějších prevencí syndromu vyhoření je vytváření a udržování dobrých mezilidských vztahů. Ty jsou formovány na základě tzv. **sociální podpůrné sítě**, tedy existence blízkých lidí, kteří mohou jedinci poskytnout oporu při překonávání těžkostí. Ukazuje se, že čím je člověk pevněji zakotven ve vztazích s ostatními lidmi v okolí, tím má relativně nižší úroveň psychického vyhoření. Vzájemná odkázanost jednoho na druhém je charakterizována především spoluprací, nasloucháním, povzbuzením, emoční podporou, zpětnou vazbou a rovnocenností vztahu (Křivohlavý 2009, s. 98).

Na druhou stranu velká přemíra kontaktů vede k tendenci se lidem spíše vyhýbat než s nimi navazovat kontakt. Konzumní společnost navíc přináší předpoklady večer zasednout k televizi a nechat se inspirovat formalitou vztahů celé řady seriálů. Proto prohlubující se nezáměr o druhé, absence citlivosti mezi lidmi často vede k izolovanému životního stylu, který se promítá nejen na úrovni rodinné, ale i pracovní. Z těchto důvodů mezi pozitivní faktory prevence syndromu vyhoření bezesporu patří **aktivní formování rovnovážného života**, tj. do jisté míry kontrolované vyvažování tří oblastí: kontakt s lidmi – přáteli a známými, kontakt s uměním – návštěva kulturního zařízení, kontakt s přírodou – procházky a sport (Rybář 2002, s. 236).

Výše uvedené zásady je možné shrnout pod odborný termín **duševní hygiena**. Jedná se o vědní disciplínu, která se zabývá rozvojem a podporou optimálního fungování duševní činnosti. Cílem je chránit a upevňovat duševní zdraví a zvyšovat tak odolnost člověka vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Duševní hygiena je především zaměřena na otázky sebevýchovy, zrání osobnosti, duševní klid, sociální interakci, správnou životosprávu, úpravu životního a pracovního prostředí (Křivohlavý 2009, s. 144).

V případě, že jedinec již dospěl do některé z fází syndromu vyhoření, je nutná pomoc odborníků. Základní léčbou burnout je nácvik relaxačních technik či psychoterapie, která především vychází z logoterapie, jejímž cílem je objevování nových hodnot a jejich přijímání pacientem. Jinými slovy usiluje o znovunalezení smyslu vlastního bytí.

### 1.5.2 Prevence ze strany zaměstnavatele

Prevenčí syndromu vyhoření ze strany organizace jsou především **osvícení zaměstnavatelé**. Jedná se o nadřízené, kteří nešetří pochvalou, podporují účast svých zaměstnanců na vzdělávacích a společenských setkání. Vedle vyjadřování zájmu o své podřízené upevňují a podporují pracovní tým a spolupráci. Má-li se stresům a psychickému vyčerpání čelit při vykonávání pracovních činností je dále nutné, aby pracovní podmínky byly jasné a srozumitelné. S tím souvisí přesné vymezení pracovních povinností s ohledem na možnosti a schopnosti pracovníka (Křivohlavý 1998, s. 104).

Pokud vycházíme ze skutečnosti, že přáním každého zaměstnance je dobře motivovaný tým spolupracovníků, kteří se chtějí podílet na řešení pracovních úkolech, je nutné je dostatečně **finančně odměňovat**. Bartošíková (2006, s. 48) říká: „*Čím je vyšší rozdíl mezi množstvím vynaložených sil do práce, které je nutné odvést a finančním ohodnocením, tím se zvyšuje práh prožívání frustrace a člověk snadněji podléhá nespokojenosti, negativnímu přístupu k práci, zanedbávání pracovních povinností či zhoršování mezilidských vztahů na pracovišti.*“

K pravidelné korekci profesionálního chování a zároveň zajišťování prevence v rámci syndromu vyhoření se využívá proces nazývaný **supervize**, kterou Kopřiva (2000, s. 136) dělí na kvalifikační a průběžnou. Kvalifikační je součástí odborné přípravy budoucího profesionála na určité povolání. Cílem je připravit adepta natolik, aby si uvědomoval případná rizika svého povolání. Průběžná supervize doprovází praxi již kvalifikovaných pracovníků, jejímž cílem je reflexe vlastního profesionálního jednání.

Dále není třeba podrobně uvádět, že prevencí syndromu vyhoření je snižování administrativy, dobrá organizace práce, vhodné fyzikální podmínky, jako např. klid, dostatek světla, tepla a klidu. Jednoznačně harmonické pracovní místo, je osvědčeným prostředkem k tomu, aby se jedinec cítil dobře a uvolněně. Jenom tak je reálné podávat efektivní výkony a předcházet pracovní nespokojenosti, která je jednou z elementárních příčin syndromu vyhoření (Jeklová, Reitmayerová 2006, s. 25).

Vzhledem k tomu, že se burnout syndrom promítá do postojů a způsobů chování souvisejících s výkonem pracovní činnosti, mělo by být v popředí zájmu zaměstnavatele neopomíjet možnost organizace a realizace speciálních programů, ve kterých si pracovníci mohou osvojit vhodné strategie hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu v pracovních podmínkách (Kebza, Šolcová 2003, s. 21).

## 2 Pedagog volného času

Uvádí se, že výchova v oblasti volného času vykazuje v kontrastu s výchovou v rámci vyučování, specifické zvláštnosti, a na vychovávající klade určité specifické požadavky (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 131). Dříve než uvedu syndrom vyhoření a pedagoga volného času do vzájemných souvislostí, v následujících kapitolách daná specifika objasním.

### 2.1 Vymezení pojmu pedagoga volného času

Podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 pedagog volného času spadá mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 130). Váženský a Smékal (1995, s. 80) pedagoga volného času vystihují jako pracovníka, který *„je k dispozici pro všechny věkové a profesionální skupiny, náleží všem sociálním vrstvám a slouží k setkávání lidí různých národností.“*

Pedagog volného času svou pracovní činností spadá do oblasti **výchovy** ve volném čase, která je označována za **neformální**. Její hlavní charakteristikou je **princip dobrovolnosti**, který jedinec využívá v rámci účasti na volnočasových činnostech. Z toho vyplývá, že obsah výchovy není závazně stanoven, pedagog volného času vychází především z reálných potřeb a požadavků vychovávaných a jeho autorita je v mnoha situacích založena především na neformálních aspektech a umění dostatečně imponovat a motivovat jedince k činnostem (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 131).

### 2.2 Osobnostní charakteristiky pedagoga volného času

Specifické požadavky kladené na profesionály působící v oblasti volnočasové vycházejí především z obtížnosti jejich práce. To vyplývá ze skutečnosti, že tito pedagogové pracují s jedinci bez ohledu na věk a národnost, často s věkově i jinak heterogenními skupinami, v různých typech zařízení, v některých případech i s lidmi postiženými. Jeho úkolem je koncipovat a profilovat nejen zájmové a kreativní aktivity, ale také dovednosti seberealizace, sebeobsluhy a sebevýchovy (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 133).

S ohledem na výše uvedené tedy souhlasím s tvrzením, že „*pedagog by měl být dobrý člověk.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 132). Tento výrok bezpochyby chápu a vnímám s jistým nadhledem. Ve své podstatě neexistují dobří a špatní lidé. Přesto vést a řídit činnosti ve volném čase vyžaduje lidsky kultivovaného odborníka, jehož osobnost představuje komplex nespočetných dílčích vlastností, které jsou podmínkou úspěšného vykonávání pedagogického povolání.

Mezi **základní vlastnosti** pedagoga volného času především patří pozitivní obecné vlastnosti. Pokud osobnost pojímáme jako soubor psychických vlastností, v kladném slova smyslu hovoříme o jedinci s přiměřenými volnými vlastnostmi a schopnostmi prožívat a ovládat své emoce. Z charakterových vlastností uvádím altruismus, spravedlivost, pracovitost, spolehlivost, upřímnost, důslednost. Z oblasti temperamentu by měla převažovat rozvážnost, houževnatost, rozhodnost, trpělivost, schopnost sebeovládání, motivační způsobilost, optimismus či zdravý skepticismus. Kromě toho by pedagog volného času měl mít patřičné intelektuální schopnosti, žádoucí názory a postoje a tím působit jako pozitivní vzor (Spousta, et al. 1998, s. 134).

S ohledem na těžiště pracovní náplně pedagoga volného času hovoříme především o vlastnostech, které jsou společné pro skupinu pomáhajících profesí. Jedná se o **sociální inteligenci**. Mezi takové vlastnosti patří pozitivní vztah k lidem, schopnost empatie, komunikativnost, umění naslouchat druhé, přiměřená míra dominantnosti, odolnost a schopnost zvládání náročných situací, stabilita a nekonfliktnost (Venglářová, et al. 2011, s. 15).

Vedle výše uvedených vlastností dále pak hovoříme o **specifických požadavcích**, které jsou pro tuto pedagogickou profesi zvláště žádoucí. Práce s lidmi ve volném čase vyžaduje člověka tvořivého, nápaditého, přizpůsobivého, dostatečně energického, hravého, vtipného a zdatného. Pedagog volného času by měl respektovat věkové a individuální zvláštnosti a využívat účinných forem jednání (Hájek, Hofbauer, Pávková 1998, s. 134).



Se zaměřením na skupinu dětí a mládeže především hovoříme o **pedagogickém ovlivňování volného času**, jehož cílem je podporovat jejich aktivitu a spontaneitu za pomoci vhodně zvolených činností (Pávková 2002, s. 17). Jinými slovy pedagog volného času by se měl na základě svých vědomostí a dovedností vyhýbat aktivitám vynuceným a neodpovídajícím mentální i fyzické vyspělosti jedince. Spousta et al. (1998, s. 128) v tomto smyslu hovoří o „*retardujících prvcích, které postrádají příležitost k prožitku.*“

Jednou z dalších významných schopností pedagoga volného času je schopnost udržet si autoritu především při práci s dětmi a mládeží. **Pedagogická autorita** se v zásadě utváří na bázi vzájemného respektu mezi pedagogem a jeho svěřenci. Takový vztah je charakterizován úctou k dítěti a vyžadovanou úctou k vlastní osobě. Dále pak se uvádí, že nároky na osobnost pedagoga se podstatně liší u malých dětí a starší mládeže. S postupujícím věkem účastníků se zvyšuje kritičnost starších dětí, které čím dál tím častěji preferují erudovanou osobnost, která je zaujme svým intelektuálním potenciálem a smyslem pro fair play (Spousta, et al. 1998, s. 135).

Přestože některé prameny do skupiny pedagogů volného času řadí i nekvalifikované dobrovolníky, jejichž činnost pramení z osobních zkušeností a laického úsudku, domnívám se, že s narůstajícími negativními jevy mezi dětmi a mládeží, s rozvojem průmyslu volného času v závislosti na zvyšujícím se životním standardu 21. století, by pedagog volného času měl získávat adekvátní **odbornou kvalifikaci**. Toho je i důkazem skutečnost, že pedagog volného času bez elementárních znalostí psychosociálního vývoje osobnosti může vnímat některá chování svých svěřenců jako za nestandardní přesto, že se jedná o přirozené projevy a jednání, která jsou pro určité období vývoje člověka charakteristická (Váženský, Smékal 1995).

## **2.3 Vymezení oblastí působení pedagoga volného času**

V předešlých kapitolách bylo řečeno, že škála profesí v oblasti volného času je velmi různorodá. Z toho vyplývá i skutečnost, že obory pedagogů volného času mohou být vymezovány odlišnými způsoby pohledu. Tato práce využívá strukturu podle systematizace časových úseků denního, týdenního a ročního volného času, který citují Váženský a Smékal (1995, s. 75–76) podle Opachowského následovně:

### **1. Oblast denního volného času**

Hlavní cílová skupina – děti a mládež: pedagogicky vedená hřiště, domy dětských her, mateřské školy, dětské domovy, dětské vesničky, dětské nemocnice, školy s celodenní péčí, školy hudební, umělecké, tvořivosti, školy v přírodě, **školní družiny a kluby, domovy mládeže**, školy a dílny postižených, rehabilitační centra, výkon trestu, resocializace.

Hlavní cílová skupina – dospělí: volnočasová zařízení v podnicích, domy, poradny a služby občanům, domovy, prostory a dílny starých lidí, kluby a dílny postižených, centra vzdělávání, kondiční, zdravotní, rehabilitační, kulturní a jiná sdružení.

### **2. Oblast týdenního volného času**

Zařízení, která poskytují rozmanité možnosti pro všechny věkové kategorie: centra, vesnice, a domy volného času, ubytovny mladých, rodinná stanoviště.

### **3. Oblast ročního volného času**

Do této skupiny patří prázdninová centra, zotavovny, prázdninové tábory, tábory a kluby mládeže, mezinárodní programy setkání mládeže, střediska cizineckého ruchu, lázně, rehabilitační centra.

Shrnu-li výše uvedené, oblasti volného času nabízejí profesionální uplatnění pedagogů volného času od intelektuálního, výchovně-vzdělávacího vlivu, až po činnosti v tělovýchovné, zdravotní a sociální sféře. Souhlasím s názorem Váženského a Smékala (1998, s. 79), že volný čas vstupuje na trh práce s širokou škálou pracovních míst a stává se tak pracovní příležitostí pro **nový typ pracovníka**: poradce, pomocníka, animátora, vedoucího či manažera.

### **3 Specifika syndromu vyhoření u pedagoga volného času**

Vycházím-li z předchozích zjištění, že syndrom vyhoření je proces, který postihuje určité profesní skupiny, docházím k závěru, že pro každé povolání jsou typické specifické zdroje zátěže. V této kapitole se zabývám tímto problémem u pedagogů volného času na základě dosavadních studií, které se věnují otázkám pracovních stresorů a míry vyhoření v profesi pedagogických pracovníků.

Pro upřesnění, tato práce vychází především ze skutečnosti, že pravděpodobně neexistují výzkumy, které by se konkrétně zabývaly problematikou vyhoření u pedagogů volného času. Moje pozornost tedy směřuje k profesím učitelů a vychovatelů, jejichž pracovní náplň je do určité míry odlišná, přesto však odborníci rozpoznávají značné podobnosti v jejich poslání a obsahu činností. Dále pak s ohledem na výzkumnou část, středem mého zájmu jsou pedagogové, kteří pracují s dětmi a mládeží.

#### **3.1 Příčiny syndromu vyhoření v profesi pedagogů volného času**

Stát se pedagogickým pracovníkem považují za poslání. To dokazuje výzkum MŠMT z roku 2009, který se zaměřil na názory učitelů a studentů učitelských oborů. Většina respondentů uvedla, že se pro své povolání rozhodla již v dětském věku. Hlavním důvodem stát se „kantorem“ byl především zájem o práci s dětmi, dále potřeba svobody a tvořivosti a snaha udržovat si svého mladého ducha prostřednictvím každodenního kontaktu s mladými lidmi. Přestože 73% pedagogů uvedlo relativní spokojenost ve svém povolání, zbývajících 37% by volilo jinou profesi. Hlavním důvodem je podle respondentů fyzická a psychická náročnost povolání (Hrubá 2010).

Z výše uvedeného vyplývá, že počátečním rizikovým faktorem v pedagogických profesích je právě představa „poslání“ a z toho vyplývající nereálný obraz svého budoucího povolání. Způsob, kterým pedagogický pracovník čelí „nesrovnalostem“, na které mnohdy není připraven během studia, se opět odvíjí od osobnostních a situačních proměnných.

V podkapitole 2.2 Osobnostní charakteristiky pedagoga volného času uvádím jednu z hlavních specifických vlastností osobnosti **tvůřivost** neboli kreativitu. Ta je podle Čápa (2007, s. 153) modifikována komplexem vlastností, které umožňují jednak tvůrčí činnost, jejímž výsledkem je něco nového, jednak schopnost řešit problémy tvůrčím způsobem, tzn. tam, kde hotová osvojená schémata řešení nestačí, pedagog v rámci své kreativity hledá nový způsob zdolávání. Ve své podstatě hovoříme o elastičnosti, houževnatosti, pružnosti, která je v psychologické terminologii označována jako nezdolnost v pojetí **resilience**. O jistém druhu nezdolnosti již hovořím v podkapitole 1.2.2 Riziková faktory osobnosti v pojetí Antonovského. Ta je chápána jako nejednotnost a nepevnost osobnosti v rámci dimenzí srozumitelnosti situace, smysluplnosti činnosti a zdolnosti problémů. Je patrné, že oba druhy nezdolnosti byly zjišťovány v různých souvislostech, přesto se jedná o analogické osobnostní charakteristiky, jejichž společným jmenovatelem je „*nedat se a bojovat s těžkostmi*“ (Křivohlavý 2009, s. 71).

V podkapitole 1.2 Obecné příčiny syndromu vyhoření bylo řečeno, že za neutrální faktor burnout je považován **věk**. Na druhé straně Dan (1998, s. 69) uvádí, že právě v profesi pedagogů se v procesu stárnutí snižuje jejich výše zmíněná pružnost, která se projevuje obtížnějším reagováním na potřeby dětí a dospívajících.

Jednou z hlavních problémových oblastí, které řadím mezi specifika syndromu vyhoření u pedagogů, je poněkud podceňované **hodnocení veřejností**. Negativní obraz ve společnosti se dokonce odlišuje i v rámci jednotlivých pedagogických profesí. Hájek, Hofbauer a Pávková uvádějí (2008, s. 130), že se projevuje tendence vyššího hodnocení učitelské profese, práce učitele na vyšších stupních škol či práce s nadanými dětmi i přesto, že se formálně uznává náročnost a význam práce v oblasti pedagogického ovlivňování volného času.

Nedostatečné uznání pedagogů volného času se dále projevuje neodpovídajícím **finančním ohodnocením**. Pávková et al. (2002, s. 11) říká: „*Mnozí pracují (či z hlediska nezasvěcených si hrají s dětmi) za skromné finanční ohodnocení nebo i bez finanční odměny a bez společenského uznání.*“ Z historického hlediska k výrazným kritikům neuspokojivého postavení např. učitelů patřil především Karel Havlíček Borovský, který tvrdil, že „*pokaváde budou učitelé odměňováni hůře než pěstitelé koní, nebudou obce kvést*“. Současně však projevoval nespokojenost i s jejich nedostatečným vzděláním, požadoval pro ně tzv. akademické, tedy vysokoškolské vzdělání (Morkes 2005).

Dalším faktorem, který je jednou z hlavních příčin vyhoření u pedagogů volného času, jsou samotné **děti a dospívající**. Zátěž, která vyplývá z denního styku např. s problémovou skupinou či jednotlivcem, vyžaduje nejen pružnost, ale také profesionalitu neboli schopnost udržet si autoritu, užívat účinných forem jednání a vhodných výchovných stylů. Je více než pravděpodobně, že např. pedagog neprosadí své základní požadavky, pokud bude příliš liberální. Ačkoli děti zpočátku ocení dostatek volnosti, později však vyžadují pořádek a disciplínu, která je základem pro fair play jednání (Háje, Hofbauer, Pávková 2008, s. 134).

Jeden z významných příčin syndromu vyhoření dále považují **obtíže v motivování dětí a dospívajících**. To především souvisí se způsobem, jakým dnešní mladá generace přistupuje k otázce vhodné realizace volného času. Předpokládám, že vzrůstající zájem o hromadné sdělovací prostředky a informační technologii, vede k pasivnímu až izolovanému způsobu života. Spousta et al. (1994, s. 23) hovoří o intenzivních hodnotových proměnách u mladé generace, které se především projevují ztrátou životní perspektivy, což způsobuje nízké sebehodnocení, ztrátu sebevědomí a sebeúcty, pasivitu, omezení sociálních kontaktů a snížení vědomí povinnosti vůči sobě i celé společnosti.

Významnými a dosud obtížně řešitelnými oblastmi jsou **byrokratické překážky**, které vyplývají z celé řady nařízení a zákonů. V neposlední řadě uvádím **nepříznivé pracovní podmínky** některých zařízení, které vedle špatného fyzikálního prostředí a jeho nepěkné úpravy mnohdy souvisí s nedostatkem materiálních zdrojů pro výchovně-vzdělávací práci, nedostatkem místností a prostoru pro skupinovou činnost, časovým tlakem a trvalými nároky zvládat nečekané události (Mlčák 2004, s. 115).

Jako poslední bod je nutno uvést klima v pracovním týmu. Vedle stále chybějící výměně odborných zkušeností a nedostatku vzájemné podpory v pracovním týmu pedagogů, uvádím **negativní vliv feminizace** v této profesi. Z psychologického hlediska převaha žen ve výchovně-vzdělávacím procesu není optimální nejen pro součinnost pracovního týmu, ale také pro mladou generaci vůbec. Dokutil (2004, s. 23) upozorňuje na to, že ženy jsou plnohodnotnými pedagogy, jako jsou muži, přesto dosažení optimální bilance mezi počtem žen a mužů by vytvářela přirozené podmínky pro budoucí generace k nacházení vhodných vzorů pro sebe a svůj budoucí život. Bohužel při stávající platové politice týkající se pedagogických pracovníků bude problematika feminizace stěží překonána.

Vzhledem k tomu, že se kapitola 3 zabývá specifickými syndromy vyhoření u pedagogů volného času, bylo žádoucí vyhledat výzkumy s obdobnou tematikou. Cílem následujících podkapitol je tedy do jisté míry shrnout dosud uvedené poznatky na základě konkrétních studií.

### **3.2 Výzkum stresu v profesi vychovatelů z roku 2003**

V roce 2003 byl uskutečněn výzkum, který zkoumal pracovní stresory v souboru 25 vychovatelů. Ti pracovali ve výchovných institucích pro děti a mládež. Ve výzkumném vzorku bylo 15 žen a 10 mužů, 8 žen mělo vysokoškolské vzdělání, 7 žen středoškolské, 3 muži vysokoškolské a 7 mužů středoškolské. Průměrný věk činil 40,4 let, průměrný počet let praxe v oboru vychovatelství odpovídal 8,6 (Mlčák 2004).

V souboru vychovatelů byl administrován dotazník Stresory v práci vychovatelů obsahující položky, které se vztahují k výše uvedeným rizikovým oblastem a které považujeme za klíčové při vzniku a vývoji syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Tyto oblasti vycházejí z taxonomie Furnhama a Paynová (in Mlčák 2004, s. 109).

Pro představu uvádím kategorie stresorů podle závažnosti ve srovnání s dříve publikovanými údaji u souboru učitelů základních škol z roku 1998 (viz Tabulka 1).

**Tabulka 1: Kategorie stresorů u vychovatelů a učitelů**

Vychovatelé v roce 2003	Učitelé základních škol v roce 1998
1. Byrokratické překážky	1. Chování dětí
2. Chování dětí	2. Zvládání času
3. Způsobilost, jistota	3. Pracovní podmínky
4. Struktura autority	4. Profesionalita
5. Vztahy mezi spolupracovníky	5. Struktura autority
6. Zvládání času	6. Vztahy mezi spolupracovníky
7. Pracovní podmínky	7. Způsobilost a jistota
8. Profesionalita	8. Byrokratické překážky

Z výsledku šetření vyplývá, že pořadí kategorií stresorů u obou relativně příbuzných profesí vzniká odlišný pohled na byrokratické překážky. Zdá se, že profese vychovatele je mnohem více svázána s byrokratickými aspekty než profese učitelů. Na druhé straně učitelská profese se častěji vypořádává s časovým tlakem a nepříznivými pracovními podmínkami. Hlavní příčinu spatřujeme především v tom, že obsah vzdělávání je pevně stanoven, na rozdíl od vychovatelů, kteří sice uplatňují výchovu na základě pedagogicko-psychologických požadavků, přesto její obsah má charakter doporučení (Hájek, Hofbauer, Pávková 2008, s. 131).

Podle autorů jsou především překvapující zjištění, které prokazují relativně malé zatížení vychovatelů v oblasti profesionality, zejména s faktem relativně velkého počtu nekvalifikovaných pracovníků působících v tomto oboru (Mlčák 2003, s. 114). Na rozdíl od vychovatelů, učitelé profesionální úroveň považují za mnohem závažnější stresor. Tato skutečnost potvrzuje názor Dana (1998, s. 70), který uvádí, že nedostatky ve vzdělání projevující se nepostačujícími kompetencemi v oblasti sociální, věcné a užívaných metod, patří mezi hlavní příčiny syndromu vyhoření u učitelů. Na druhou stranu některé výzkumy významnost vzdělání v učitelské profesi vyvracejí. Například výsledky studie syndromu vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů z roku 1998 ukazují, že vysokoškolsky kvalifikovaní respondenti se cítí méně úspěšní než učitelé se středoškolským vzděláním (Fialová, Schneiderová 1998, s. 61).

Závěrem, výsledky získané ve výzkumu u vychovatelů z roku 2003 signalizují, že úroveň pracovní zátěže je poměrně vysoká, a téměř třetina vychovatelů považuje svou pracovní činnost jako silně stresující. Autoři uvádějí, že by neměly být podceňovány výcvikové a zážitkové koncipované programy, zaměřené na zvládání stresu, což můžeme považovat jako za jednu z hlavních prevencí syndromu vyhoření v pedagogickém prostředí (Mlčák 2004, s. 118).

### 3.3 Učitel a Burnout efekt

Tento výzkum, který byl součástí grantu „Humanizácia výchovy“, se zaměřoval na míru vyhoření u profese učitelů. Vzhledem k tomu, že autoři použili dotazník Inventář projevů syndromu vyhoření od Henniga a Kellera, považovala jsem výsledky za „odrazový můstek“ pro praktickou část bakalářské práce.

Cílem výzkumu bylo přezkoumat pocity vyhoření ve třech rozličných souborech učitelů – 102 učitelů z praxe, 37 učitelů, kteří dálkově studovali a 160 budoucích učitelů prezenčního studia na Pedagogické fakultě UK v Bratislavě. Výsledky výzkumu naznačuje Tabulka 2. Je zajímavé, že studenti se cítí více vyhořelí než učitelé, kteří dálkově studují, ale zároveň méně než učitelé z praxe, kteří nestudují. (Zelinová 1998, s. 166)

**Tabulka 2: Efekt vyhoření v rozličných souborech učitelů a studentů**

Efekt vyhoření u učitelů z Bratislavy (1998)						
Soubory	Parametry	rozumová	emocionální	tělesná	sociální	skóre
Studenti	A. M	6,75	9,63	8,06	6,75	31,20
	S. D	2,52	3,52	3,41	3,37	9,55
Ext. učitelé	A. M	5,24	7,59	7,18	3,10	23,13
	S. D	2,48	2,83	3,81	1,80	8,46
Praktičtí učitelé	A. M	8,24	12,81	8,48	7,71	37,24
	S. D	2,14	3,27	3,60	2,96	8,24

**Legenda:** A. M. = aritmetický průměr; S. D. = směrodatná odchylka; Studenti n = 160, Učitelé n = 102, Externí studenti n = 37

Zde by se potvrdzovala tvrzení, že za neutrální faktory vyhoření lze považovat demografické proměnné, mezi které patří věk a vzdělání. Na druhou stranu již bylo zmíněno, že snižující se flexibilita a nedostačující vzdělání je některými odborníky považováno za rizikové faktory v profesi pedagogických pracovníků. Tyto skutečnosti se staly jedním z předmětů zkoumání praktické části.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Výzkumné šetření

Výzkumná část bakalářské práce se zabývá syndromem vyhoření u skupiny pedagogů volného času v zařízeních, která splňují konkrétní kritéria uvedená v podkapitole 4.2 Popis průběhu průzkumu. V praktické části především vycházím ze skutečnosti, že empirická šetření odborníků se zaměřují na „notoricky“ známé oblasti a to především profese zdravotníků, učitelů a vychovatelů. Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro zjišťování míry vyhoření a stresového profilu u pedagogických pracovníků, kteří nejsou středem zájmu výzkumů.

Pro přehlednost jsou data zaznamenána do tabulek a doprovodných grafů.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části je zjistit hlavní stresory v práci pedagogů volného času na domovech mládeže a ve školních družinách, které se orientačně opírají o výzkum z roku 2003. Dále pak u respondentů analyzovat Inventář projevů syndromu vyhoření, který odpovídá na otázku, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce zasaženy stresem, a výsledky porovnat s výzkumem z roku 1998 „Učitel a Burnout efekt“. V neposlední řadě zjistit vliv vzdělání a věku na celkové skóre vyhoření.

### 4.2 Popis průběhu průzkumu

Výzkumné šetření proběhlo na základě dostupného výběru. Jak samotný název naznačuje, jeho primární výhodou je dostupnost. Prvním kritériem pro realizaci výzkumu se tedy stalo místo mého trvalého bydliště, kterým je šluknovský výběžek. Gavora (2000, s. 64) uvádí, že nevýhodou dostupného výběru jsou zkreslené údaje, což může způsobovat značné odchylky od základního souboru. Na jedné straně se tedy přikláním ke skutečnosti, že obecné charakteristiky pedagogů volného času, dětí a mládeže jsou pro všechny oblasti v České republice stejné. Na straně druhé připouštím, že nelze výsledky šetření zevšeobecňovat především pro zvláštnosti, které jsou pro šluknovský výběžek jako pohraniční oblast typické.

**Šluknovský výběžek** se nachází na severu České republiky. Jeho hlavní sídla Šluknov, Rumburk, Varnsdorf patří do desítky nejhůře postižených měst, jež jsou „*strukturálně zaostalá*“. Sociologové tak označují lokality, které jsou nejčastěji spojovány s nedostatkem práce, nízkou úrovní vzdělanosti, omezenou dopravní obslužností a kde žijí občané často pod hranicí chudoby (Holub 2011).

Druhým kritériem pro realizaci výzkumu se stalo zúžení pedagogických pracovníků na ty, kteří působí ve školských institucích pro zájmové vzdělávání (denní oblast volného času, viz podkapitola 2.3). Do této skupiny jsou mimo jiné zařazovány školní družiny a domovy mládeže. Pro tato zařízení jsem se rozhodla především proto, že pracují s rozdílnými věkovými skupinami dětí a mládeže, což může odhalit zajímavé diskrepance v příčinách stresu a míry vyhoření.

**Školní družiny** (dále jen ŠD) existují při základních školách a jsou přednostně určeny pro žáky prvního stupně. Jejich činnost se řídí vyhláškou MŠMT ČR č. 87/1992 Sb. K hlavním aktivitám ŠD patří aktivity odpočinkové, rekreační a zájmové. Základní forma činnosti je založena na pravidelné docházce. Příležitostní aktivity zahrnují akce určené i pro rodiče či širší veřejnost (MŠMT: Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin).

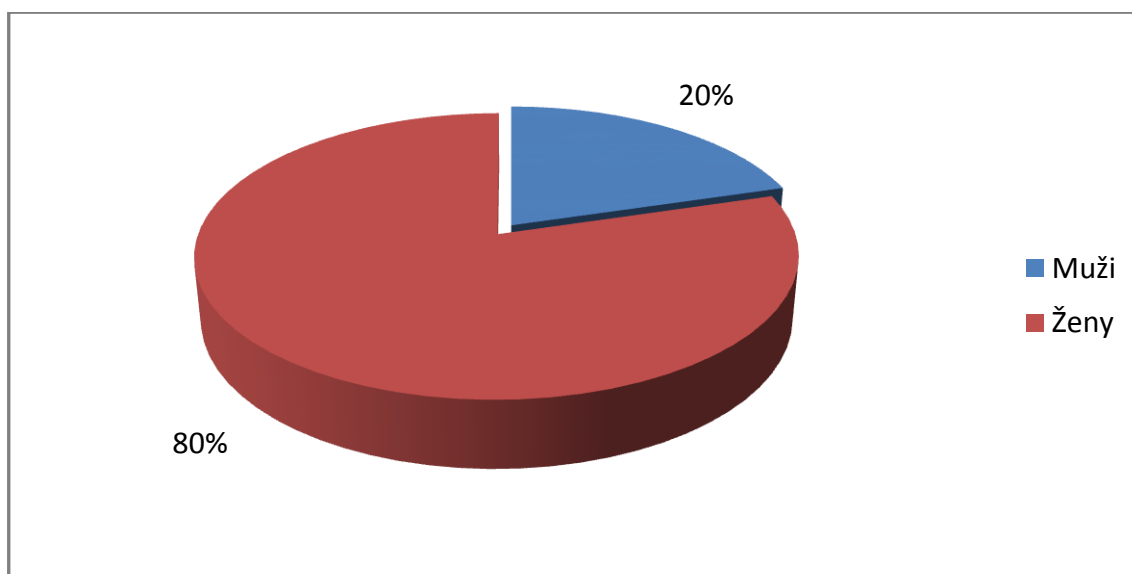
**Domovy mládeže** (dále jen DM) zabezpečují žákům středních a vyšších odborných škol odborné výchovné působení, ubytování a stravování. Činnost a provoz DM se řídí vyhláškou č. 64/1992 Sb., o domovech mládeže, ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 64/1992 Sb., § 2, 8, 9). Pracovníci v DM jsou pedagogičtí pracovníci zařazení na funkci vychovatele, což je částečně v rozporu s profesí pedagoga volného času. Na druhou stranu vyhláška č. 108/2005 Sb., uvádí, že „*DM vede žáky a studenty k plnohodnotnému využívání volného času formou zájmových činností*“ (Vyhláška č. 108/2005 Sb., § 2). Z těchto důvodů nepovažuji jisté rozdíly v pracovní náplni obou skupin pedagogických pracovníků za klíčové. V obou profesích převažuje pedagogické ovlivňování volného času, což mimo jiné konstatuje i Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 130).

### 4.3 Popis výběrového vzorku

Údaje výzkumu se opírají o data získaná od **49 pedagogů volného času** z DM a ŠD. Při popisu vybraného souboru vycházím ze základních demografických proměnných, kterými jsou pohlaví, věk, délka praxe a vzdělání. Ty jsou rozpracovány pomocí absolutních četností ( $n_i$ ), které označují počet pracovníků v dané kategorii, a relativních četností ( $f_i$ ) poskytující údaje o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot ( $n$ ) připadá na danou kategorii. Relativní četnost je vyjádřena v procentech (Chráska 2010, s. 30).

**Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle věku**

1. Označte Vaše pohlaví:		
Pohlaví	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Muži	10	20,41%
Ženy	39	79,59%
CELKEM ( $n$ )	49	100,00%

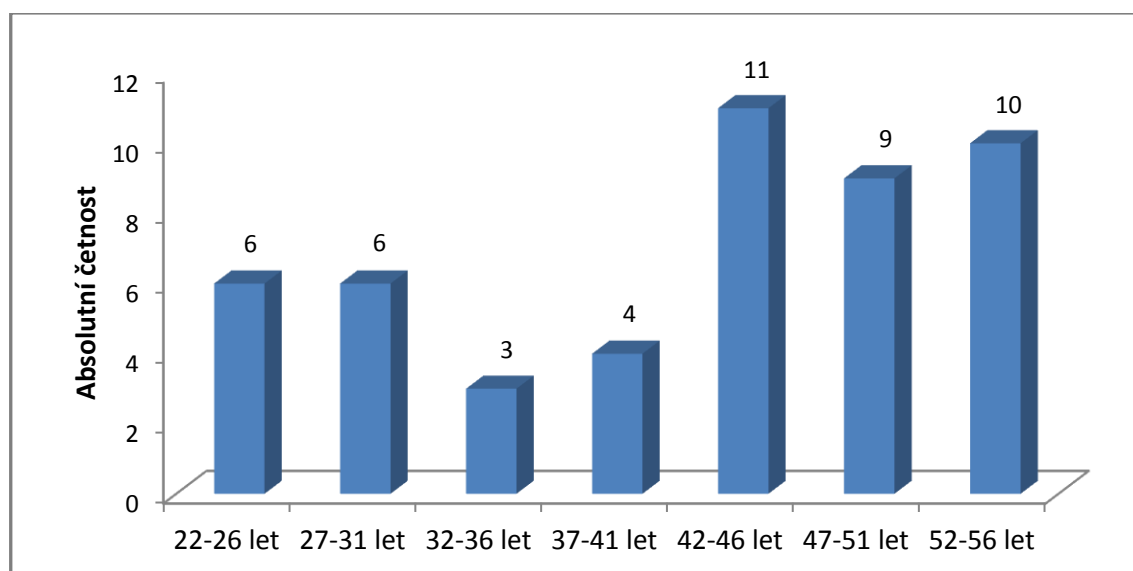


**Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví**

Jak již bylo zmíněno, profese pedagogických pracovníků je ve velké míře feminizována, a proto je možné sledovat i nepoměrné zastoupení mužů a žen v tomto výzkumném vzorku. Jak naznačuje Tabulka 3 spolu s Grafem 1, nejpočetnější skupinu tvoří ženy, tj. 80% ( $n_i = 39$ ). Muži představují pouhých 20% ( $n_i = 10$ ).

**Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle věku**

<b>2. Uveďte Váš věk:</b>		
Věk	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
22-26 let	6	12,24%
27-31 let	6	12,24%
32-36 let	3	6,12%
37-41 let	4	8,16%
42-46 let	11	22,45%
47-51 let	9	18,37%
52-56 let	10	20,41%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100,00%</b>



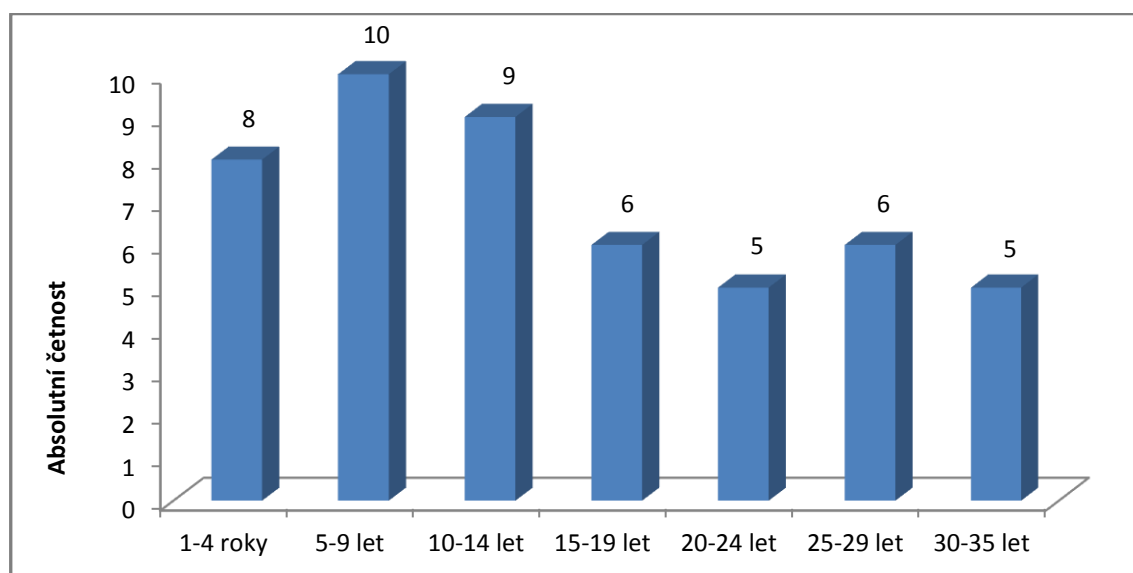
**Graf 2: Rozdělení respondentů podle věku**

K rozdělení věku a délky praxe do jednotlivých kategorií jsem vycházela z tzv. Sturgesova pravidla, které určuje počet a rozsah jednotlivých intervalů pomocí vzorce:  $k \approx 1 + 3,3 \log n$ , kdy „k“ = počet intervalů, „n“ = rozsah intervalů (Kasal a Hladíková 1995).

Z Tabulky 4 a doprovodného Grafu 2 vyplývá, že nejpočetnější věkovou skupinou výzkumného vzorku je kategorie od 42–46 let ( $n_i = 11$ ). Minimální věk činí 22 let, maximální 56 let. Průměrná hodnota věku se rovná 41,33 let.

**Tabulka 5: Rozdělení respondentů podle délky praxe**

<b>3. Uveďte délku Vaší praxe v oboru:</b>		
Praxe	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
1-4 roky	8	16,33%
5-9 let	10	20,41%
10-14 let	9	18,37%
15-19 let	6	12,24%
20-24 let	5	10,20%
25-29 let	6	12,24%
30-35 let	5	10,20%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100,00%</b>

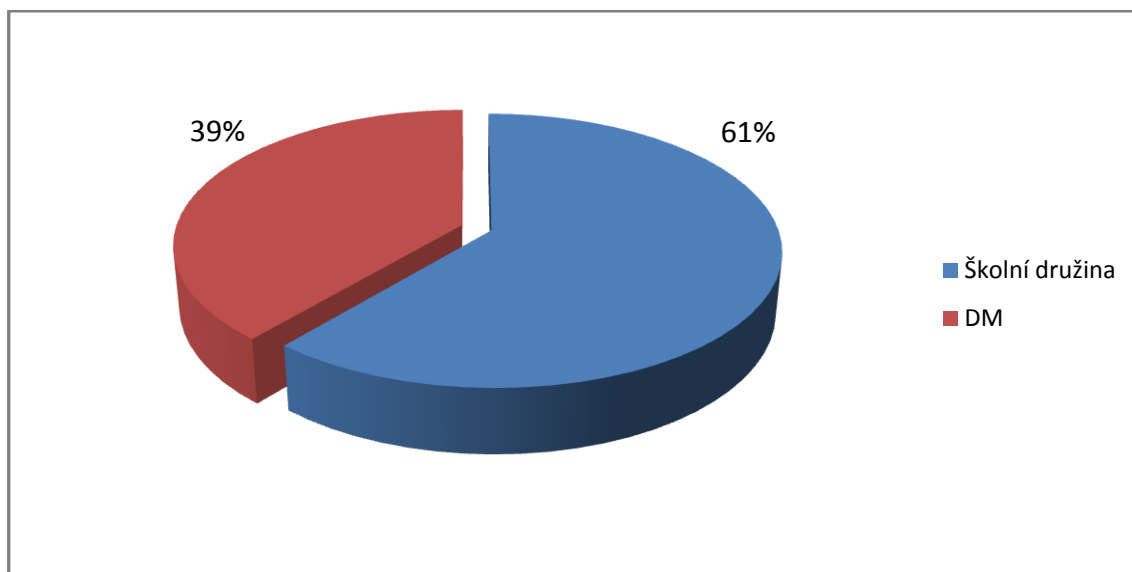


**Graf 3: Rozdělení respondentů podle délky praxe**

Tabulka 5 a doprovodný Graf 3 naznačují, že nejvyšší počet respondentů uvádí délku praxe v oboru v rozmezí 5–9 let ( $n_i = 10$ ). Minimální délka praxe činí 1 rok, maximální 35 let. Průměrná délka praxe se rovná 14,67 let.

**Tabulka 6: Rozdělení respondentů podle pracoviště**

<b>4. Označte, v jaké organizaci/instituci působíte:</b>		
Instituce	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Školní družina	30	61%
DM	19	39%
<b>CELKEM (<math>n</math>)</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

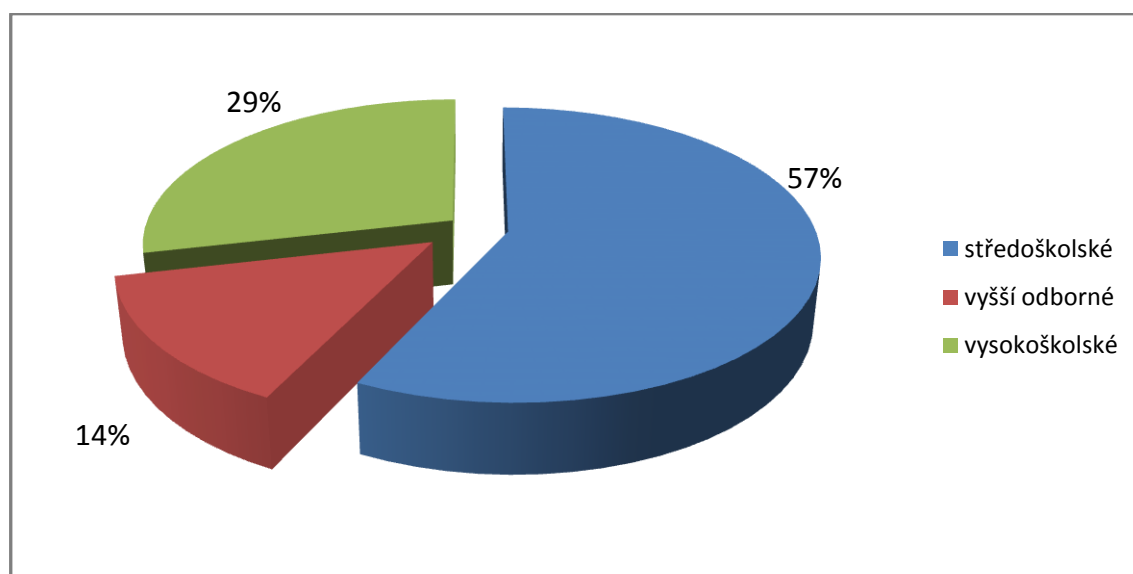


**Graf 4: Rozdělení respondentů podle pracoviště**

Z šetření vyplývá, že více než polovina respondentů ( $n_i = 30$ ) působí ve školních družinách. Zbývajících 39% ( $n_i = 19$ ) pracuje na domovech mládeže.

**Tabulka 7: Rozdělení respondentů podle výše vzdělání**

<b>5. Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:</b>		
Nejvyšší vzdělání	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
středoškolské	28	57%
vyšší odborné	7	14%
vysokoškolské	14	29%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>



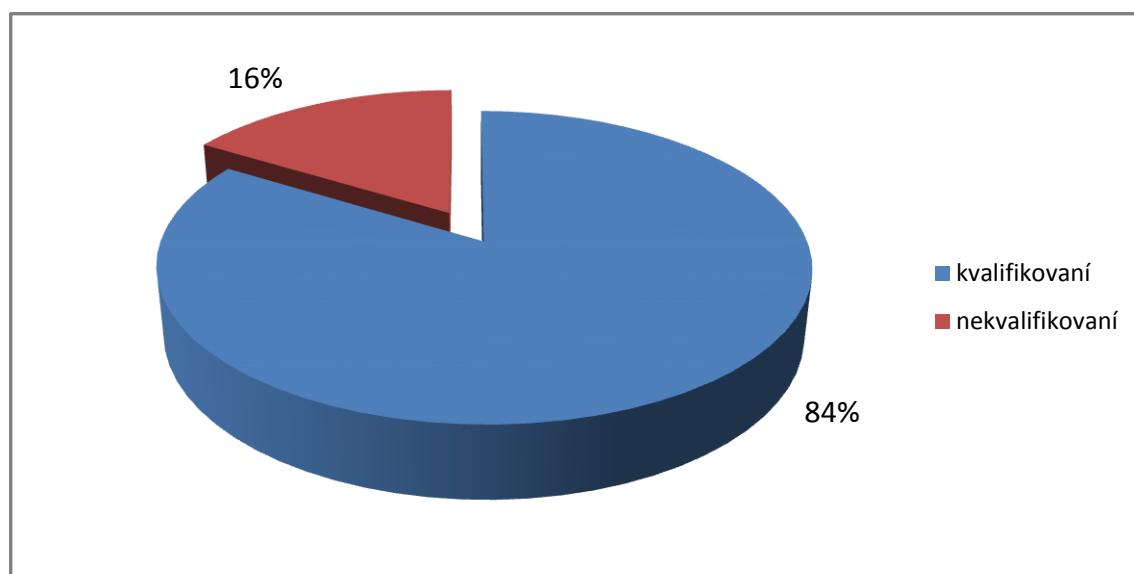
**Graf 5: Rozdělení respondentů podle výše vzdělání**

S ohledem na specifika syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků je zřejmé, že demografická proměnná týkající se výše dosaženého vzdělání může být podstatným intervenujícím prvkem, ovlivňující míru vyhoření. Z analýzy vyplývá, že nejpočetnější skupinou je skupina středoškoláků, která činí 57% ( $n_i = 28$ ) z celkového počtu respondentů ( $n = 49$ ). Jako překvapivé shledávám procentuální zastoupení pracovníků s akademickým vzděláním, tj. 29% ( $n_i = 14$ ).

S ohledem na výzkum Stresorů v profesi vychovatelů, ve kterém Mlčák (2004, s. 118) upozorňuje na relativně vysoký počet odborně nekvalifikovaných, tento výzkum zjišťoval, zdali jsou respondenti kvalifikovaní ve svém oboru.

**Tabulka 8: Rozdělení respondentů podle splnění kvalifikace**

<b>6. Splňuji kvalifikaci v oboru:</b>		
Kvalifikovanost	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
kvalifikovaní	41	84%
nekvalifikovaní	8	16%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>



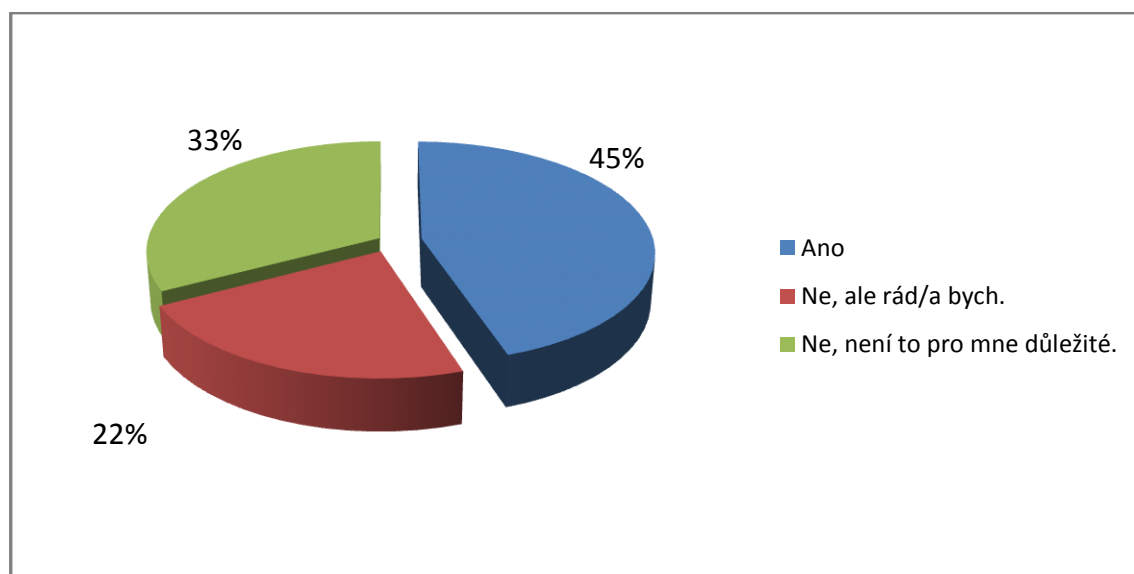
**Graf 6: Rozdělení respondentů podle splnění kvalifikace**

Tabulka 8 a doprovodný Graf 6 naznačují, že valná většina respondentů ( $n_i = 41$ , tj. 84%) se považuje za kvalifikované pracovníky. Zbývajících 16% ( $n_i = 8$ ) uvedlo, že jsou nekvalifikovaní ve svém oboru. Tato skutečnost může souviset s tím, že 8 respondentů z celkového počtu 49 působí ve své pozici 1–4 roky. S ohledem na výzkum stresorů v profesi vychovatelů, mohu konstatovat, že výběrový vzorek je nejen kvalifikovaný podle výše dosaženého vzdělání, ale také podle odborného zaměření.



**Tabulka 9: Rozdělení respondentů podle dalšího vzdělávání**

<b>7. Doplnuji si vysokoškolské vzdělání v oboru:</b>		
Odpověď	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Ano.	22	45%
Ne, ale rád/a bych.	11	22%
Ne, není to pro mne důležité.	16	33%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>



**Graf 7: Rozdělení respondentů podle dalšího vzdělávání**

Zjišťování této informace bylo ve své podstatě nevhodně formulováno převážně pro ty, kteří dosáhli nejvyššího vzdělání v oboru. Přesto odpovědi indikují, že respondenti si svou kvalifikaci dále doplňují, což v jistém ohledu považují za jednu z možností prevence syndromu vyhoření. Tabulka 9 a Graf 7 ukazují, že 45% respondentů ( $n_i = 22$ ) studují při svém zaměstnání. Dále pak překvapivě 22% respondentů ( $n_i = 11$ ) uvedlo, že by si vzdělání rádo doplnilo studiem na vysoké škole, zbývajících 33% ( $n_i = 16$ ) nepovažují další akademické vzdělávání za důležité.

#### **4.4 Použité metody**

Výzkumné šetření této práce je založeno na kvantitativním sběru dat pomocí dotazníku. Této metodě bývá často vytýkána výpovědní hodnota neodborně sestavených a nevhodně použitých otázek, které mnohdy nezjišťují skutečnou pedagogickou realitu, ale jen to, jak respondenti vnímají sami sebe v určitém kontextu. Na druhou stranu tato technika bezesporu umožňuje poměrně rychlé a ekonomické získávání dat od velkého počtu respondentů. I otázka rozesílání dotazníků poštou je v posledních letech minulostí (Chráška 2007, s. 163). Uvedená pozitiva se pro toto šetření stala klíčová.

Vzhledem k tomu, že byl dotazník sestaven v prostředí g-mail, jeho distribuce probíhala prostřednictvím elektronické pošty. Tento způsob umožnil rychlou distribuci, rychlý sběr dat a hlavně vysoký stupeň anonymity. Na druhou stranu jsem postrádala zpětnou vazbu od respondentů. Neměla jsem kontrolu nad tím, jaké zařízení mi výsledky odevzdalo a jaké ne. To pravděpodobně způsobilo i nízký počet účastníků výzkumu.

Dříve, než byl dotazník administrován, rozhodla jsem se pro předvýzkum, který měl prokázat, zdali jsou otázky jasně a stručně formulovány, a tím zaručit časovou nenáročnost pro jeho vyplňování. Předvýzkum mi dále umožnil rozhodnout se pro vhodný standardizovaný dotazník zjišťující skóre vyhoření. Původní záměr distribuovat inventář projevů syndromu vyhoření tzv. MBI podle Maslach (in Venglářová et al. 2011, s. 43) se ukázal příliš komplikovaný. Z těchto důvodů jsem zvolila variantu dotazníku publikovaného v „Antistresovém programu pro učitele“ (Hennig a Keller 1996). Tento inventář sice získává pouze orientační výsledky v oblasti syndromu vyhoření, ale jednotlivé výroky se ukázaly pro respondenty srozumitelnější.

Distribuce dotazníků probíhala v měsíci dubnu roku 2012. Oslovila jsem ředitele (ředitelky) všech odborných a základních škol ve Šluknově, Rumburku, Varnsdorfu. Sonda webových stránek jednotlivých zařízení ukázala, že na domovech mládeže a ve školních družinách působí přibližně 60 pracovníků. Přestože dotazník vyplnilo 49 respondentů, tj. 82% z předpokládaného počtu respondentů, považuji návratnost za neúspěšnou.

Z popisu výzkumného vzorku a výsledků předvýzkumu vyplývá, že se dotazník skládal z několika oddílů (plné znění viz Příloha A). První část získávala základní informace o respondentech, jejich elementární orientaci co se prevence syndromu vyhoření týče a určení nejčastějších stresorů v jejich zaměstnání. Respondenti odpovídali na otázky prostřednictvím otevřených, polouzavřených a uzavřených položek.

Druhá část obsahovala standardizované otázky vycházející z Inventáře projevů syndromu vyhoření (dále jen Inventář) podle Henniga a Kellera (1996 s. 19), které byly upraveny pro skupinu respondentů včetně jeho názvu. Tím jsem se chtěla částečně vyhnout příliš odborným formulacím, které by respondenty mohly odradit.

Inventář se skládá z 24 výroků, týkajících se účinku stresu a syndromu vyhoření v oblasti kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Respondenti odpovídali označením čísla u daného výroku na pětibodové škále Likertova typu (0 = nikdy, 1 = zřídka, 2 = někdy, 3 = často, 4 = vždy). V rámci vyhodnocování Inventáře se hodnoty stávají metrickými daty – body, které se sčítají. Podle celkového skóre je možné identifikovat individuální stresový profil. Maximální hodnota bodů jedné roviny činí 24, minimální 0. Maximální hodnota celkového skóre je 96, minimální 0 (viz Příloha A).

Co se týče metody sloužící ke zpracování dat, vycházela jsem především z formulace problémů výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že zjišťuji výskyt určitého jevu, konkrétně stresu a syndromu vyhoření, a zároveň i vztahy mezi proměnnými, jsou získaná data zpracována na základě deskriptivní i induktivní statistiky (Chráska 2007, s. 19).

#### **4.5 Stanovení výzkumných problémů**

Pro účely praktické části jsem si stanovila několik výzkumných problémů. Pedagogem volného času se pro tyto účely rozumí pracovníci DM a ŠD ve šluknovském výběžku, konkrétně ve městech Šluknov, Rumburk, Varnsdorf.

##### **A. Deskriptivní výzkumné problémy:**

1. Jaké jsou nejčastější stresory v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD? (otázka č. 13)
2. Jaké je průměrné skóre vyhoření v jednotlivých rovinách v profesi pedagogů volného času na DM a ŠD? (otázky č. 14–37, Inventář projevů syndromu vyhoření)
3. Jaké je celkové průměrné skóre vyhoření v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD? (otázky č. 14–37, Inventář projevů syndromu vyhoření)

##### **B. Vztahové výzkumné problémy:**

1. Ovlivňuje věk celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na DM a ve ŠD? (faktor X – věk, otázka č. 2, závisle proměnná Y – celkové skóre, Inventář projevů syndromu vyhoření, otázky č. 14–37)
2. Ovlivňuje vzdělání celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na DM a ve ŠD? (faktor X – vzdělání, otázka č. 6; závisle proměnná Y – celkové skóre, Inventář projevů syndromu vyhoření, otázky č. 14–37)

#### **4.6 Výsledky průzkumu a jejich interpretace**

Cílem této podkapitoly je uspořádat získaná data, přehledně je popsat a ze zjištěných výsledků provést jejich interpretaci. Vzhledem k tomu, že výsledky shrnuji do podkapitol, které chronologicky korespondují s teoretickou částí, tj. příčiny (hlavní stresory), projevy (Inventář) a prevence syndromu vyhoření, neodpovídá pořadí položek dotazníku interpretaci (viz Příloha 3: Dotazník). Z těchto důvodů je pro lepší orientaci uvedené číslo a přesné znění otázek v záhlaví tabulek a grafů.

Vzhledem k tomu, že se výzkumu zúčastnily dvě skupiny respondentů, je interpretace některých výsledků provedena na základě „srovnávání“ – domov mládeže versus školní družiny.

#### 4.6.1 Hlavní stresory: deskriptivní analýza

Otázka zjišťující hlavní stresory v zaměstnání respondentů byla prezentována jako otázka výčtová, která se vyznačovala tím, že respondenti vybírali neomezený počet odpovědí (stresorů). Výčet stresorů vycházel z výzkumu Stresory v profesi vychovatelů z roku 2003 pro orientační srovnání. Výsledné odpovědi podávají informace jednak o respondentech, jednak o počtu odpovědí. Vzhledem k tomu, že cílem bylo porovnání odpovědí ze skupiny DM a ŠD, je relativní četnost v Tabulce 10 pojímána z celkového počtu respondentů ( $n = 49$ ).

**Tabulka 10: Nejčastější spouštěče stresu u respondentů**

<b>13. Co je pro Vás největším spouštěčem stresu v zaměstnání?</b>				
Odpověď	DM		ŠD	
	$n_i$	$f_i$	$n_i$	$f_i$
Administrativa	10	20%	10	20%
Nízký plat	9	18%	12	24%
Průběžné vzdělávání	0	0%	0	0%
Nízká prestiž pedagogické profese	7	14%	6	12%
Nejasný popis práce	6	12%	1	2%
Obavy ze ztráty zaměstnání	8	16%	10	20%
Nedostatek příležitosti zkoušet nové postupy a myšlenky	2	4%	2	4%
Nevyhovující kolektiv na pracovišti	5	10%	13	27%
Převažující počet žen v kolektivu	0	0%	7	14%
Děti lze špatně motivovat	8	16%	8	16%
Špatný přístup dětí k práci	10	20%	13	27%
Technické vymoženosti (PC ...)	0	0%	4	8%
Nedostatek materiálních zdrojů	8	16%	9	18%
Nedostatek prostoru pro skupinovou práci	4	8%	8	16%
Nedostatek času při přípravě pro výchovnou činnost	4	8%	9	18%
Jiné	0	0%	3	6%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>81</b>	<b>165%</b>	<b>115</b>	<b>235%</b>

Jako zajímavou shledávám skutečnost, že dotazovaní neuvádějí stresující faktor další vzdělávání. Dále pak Tabulka 10 naznačuje, že v položce „jiné“ odpovídali pouze pracovníci ŠD, kde 6% respondentů uvedlo „problémy s rodiči“.

Vysoká nezaměstnanost ve šluknovském výběžku se odrazila především u pracovníků ze ŠD, kdy 20% respondentů se obává ze ztráty zaměstnání.

Dále pak 27% respondentů ze ŠD trápí špatný kolektiv na pracovišti, což může být spojeno se zmíněným aspektem feminizace.

**Závěr:** Odpověď na otázku „Jaké jsou nejčastější stresory v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD?

- 1. Stresory u pracovníků z DM:** 1) Administrativa ( $f_i = 20\%$ ), Špatné postoje dětí k práci ( $f_i = 20\%$ ), 2) Nízký plat ( $f_i = 18\%$ ) 3) Obavy ze ztráty zaměstnání ( $f_i = 16\%$ ).
- 2. Stresory u pracovníků ze ŠD:** 1) Nevyhovující kolektiv ( $f_i = 27\%$ ), Špatný přístup dětí k práci ( $f_i = 27\%$ ) 2) Nízký plat ( $f_i = 24\%$ ) 3) Obavy ze ztráty zaměstnání ( $f_i = 20\%$ ).

S ohledem na výzkum **vychovatelů z roku 2003** je patrné, že hlavní stresory vykazují podobnost s pracovníky z DM. V obou skupinách na prvním místě stojí „Administrativa“, která je v teoretické části začleněna do skupiny „Byrokratické překážky“.

#### 4.6.2 Inventář projevů syndromu vyhoření: deskriptivní analýza

K podrobné charakteristice dat, která vycházejí z Inventáře, jsem vypočítala základní statistické parametry, kterými je aritmetický průměr a modus. Aritmetický průměr jsem zvolila především proto, že jeho matematické vyjádření je jednoduché a výsledná hodnota se odvíjí od všech dat v daném souboru. Naopak modus představuje nejčastější odpovědi respondentů na pětibodové škále 0–4.

**Tabulka 11: Inventář projevů syndromu vyhoření**

<b>Otázka č. 14 – 37: Inventář projevů syndromu vyhoření I</b>		
Domov mládeže (Školní družina)		
Výrok	A. M.	Modus
14. Obtížně se soustřeďuji.	1,52 (1,73)	2 (1)
15. Nedokáži se radovat ze své práce.	1,63 (1,83)	1 (1)
16. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	1,89 (2,10)	2 (2)
17. Nemám chuť pracovat s problémovými dětmi/mládeží.	1,68 (2,03)	1 (3)
18. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	1,36 (1,47)	2 (1)
19. Jsem sklíčený/á.	1,42 (1,57)	1 (1)
20. Jsem náchylný/á k nemocem.	1,31 (1,57)	1 (1)
21. Vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	1,00 (1,00)	1 (1)
22. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí a dětech samotných.	0,89 (0,53)	1 (0)
23. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	1,74 (1,90)	2 (1)
24. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	1,26 (1,23)	1 (1)
25. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy.	1,31 (1,17)	2 (1)
26. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	1,15 (1,57)	2 (2)
27. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	1,73 (1,83)	1 (2)
28. Jsem napjatý/á.	1,63 (1,93)	2 (2)
29. Svou práci omezují na její mechanické provádění.	1,47 (1,57)	1 (1)
30. Přemýšlím o odchodu z oboru.	1,36 (1,03)	2 (0)
31. Trpím nedostatkem uznání.	1,84 (1,90)	2 (1)
32. Trápí mě poruchy spánku.	1,10 (1,60)	1 (1)
33. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	1,26 (0,87)	1 (0)
34. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	0,94 (1,37)	0 (1)
35. Cítím se ustrašený/á.	0,84 (1,13)	0 (1)
36. Trpím bolestmi hlavy.	1,31 (1,27)	1 (1)
37. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi/mládeží.	0,73 (0,60)	1 (0)

**Legenda:** A. M. = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách odpovídají souboru ze ŠD

Z Tabulky 11 jsou tedy patrné nejčastější odpovědi respondentů, tj. hodnota 2=někdy a 1=zřídka (procentuální vyčíslení v jednotlivých položkách a skupinách, viz Příloha B).

Pro obě skupiny je patrné, že položka „Připadám si fyzicky vyždímaný“ dosahuje nejvyšších průměrných hodnot (DM: A. M. 1, 89; ŠD: A. M. 2,10). Dále pak vysoké průměrné hodnoty u respondentů ze ŠD v položce „Nemám chuť pracovat s problémovými dětmi“ (A. M. 2,10) může odpovídat na otázku, proč je hlavním stresem v této skupině právě „Špatný přístup dětí k práci“ ( $f_i = 27\%$ ). Jako zajímavé shledávám průměrné hodnoty položky „V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný“. Zde je možné identifikovat jistou spojitost se stresem „Nevyhovující kolektiv na pracovišti“, především ve skupině respondentů ze ŠD ( $f_i = 27\%$ )

Výše uvedená data je možné shrnout do následující Tabulky 12 jednak dle celkového skóre, jehož maximální hodnota je 96 bodů, jednak dle součtů průměrných hodnot v jednotlivých položkách Inventáře, jejichž výše dosahuje maximálně 24 bodů. Tabulka 12 dále poskytuje informace o minimálních a maximálních hodnotách. Výpočet směrodatných odchylek sloužil především jako zpětná vazba, zdali je v tomto výzkumu statisticky oprávněné průměrné hodnoty užívat. Vzhledem k tomu, že výpočet variačního koeficientu je ve všech případech menší než 50%, je použití průměru ospravedlnitelné (Chráska 2007, s. 54).

**Tabulka 12: Souhrnné průměrné hodnoty v jednotlivých rovinách Inventáře**

Zařízení	Parametry	rozumová	emocionální	tělesná	sociální	Celkem
DM	AM	7,26	<b>9,21</b>	8,53	7,47	32,47
	SD	2,84	3,17	3,47	3,90	13,38
	MIN	2	5	4	1	12
	MAX	14	18	19	16	67
ŠD	AM	7,70	<b>10,17</b>	9,70	7,23	34,80
	SD	3,78	4,36	3,90	3,59	15,63
	MIN	2	4	3	0	9
	MAX	16	20	22	19	77

**Legenda:** A. M. = aritmetický průměr; S. D. = směrodatná odchylka, MIN = minimální hodnoty, MAX = maximální hodnoty



Již bylo zmíněno, že Inventář od Henniga a Kellera naznačuje pouze orientační hodnoty. Výsledky součtů tedy nejsou dále rozděleny do kategorií, které by specifikovaly míru vyhoření na nízkou, mírnou a vysokou. Z těchto důvodů jsem celkové hodnoty rozdělila do tří skupin: 0–31 = nízký stupeň vyhoření, 32–63 = mírný stupeň vyhoření, 64–96 = vysoký stupeň vyhoření. Kategorizaci jsem uplatnila i pro jednotlivé oblasti: 0–7 = nízký stupeň vyhoření, 8–15 = střední stupeň vyhoření, 16–24 = vysoký stupeň vyhoření. Z Tabulky 12 je patrné, že nejvyšší průměrné v obou skupinách odpovídají emocionální rovině.

**Závěr:** Odpovědi na otázky „Jaké je skóre vyhoření v jednotlivých rovinách v profesi pedagogů volného času na DM a ŠD? Jaké je celkové skóre vyhoření v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD ve šluknovském výběžku?

Z výsledků je tedy patrné, že obě skupiny respondentů spadají do pásma mírného vyhoření nejen v jednotlivých rovinách, ale i v celkovém skóre vyhoření. Obdobné závěry indikuje výzkum Učitel a Burnout efekt z roku 1998. Z toho vyplývá, že nejsou výrazné rozdíly v relativně příbuzných profesích pedagogických pracovníků.

#### 4.6.3 Inventář projevů syndromu vyhoření: testování vztahu

S ohledem na teoretickou část, kde v kapitole 3.1 Příčiny syndromu vyhoření v profesi pedagogů volného času zmiňují, že věk ovlivňující flexibilitu jedince (tzv. resilience) a dále pak vzdělání ovlivňující schopnost zvažovat problém z více hledisek, mohou být považovány za rizikové faktory výběrového vzorku.

Vzhledem k tomu, že hodnoty celkového skóre jsou hodnotami metrickými, byla pro jejich zpracování zvolena tzv. jednofaktorová analýza rozptylu. Pro malý počet respondentů jsou závislosti zjišťovány v rámci jedné skupiny ( $n = 49$ ).

Informativně uvádím deskriptivní zpracování dat Inventáře podle věku a vzdělání.

**Tabulka 13: Věk versus průměrné hodnoty Inventáře**

<b>Věk vs. Inventář projevů syndromu vyhoření</b>					
<b>Věk</b>	<b>rozumová</b>	<b>emocionální</b>	<b>tělesná</b>	<b>sociální</b>	<b>skóre</b>
22-26 let	6,5	8,17	9,5	5,67	29,83
27-31 let	7,67	10,83	8,33	8,67	35,50
32-36 let	8	11	11	9	39
37-41 let	8,75	9,75	9	8,5	36
42-46 let	6,55	8,73	8,18	6,36	29,82
47-51 let	6,56	9,22	8,11	5,67	29,56
52-56 let	9,40	11,50	11,40	9,10	41,40

Výsledky uvedené v Tabulce 13 naznačují, že nejvyšší celkové skóre vyhoření podle věku je v kategorii 52–56 let. Poměrně vysoké hodnoty celkového skóre dále zaznamenávám v kategorii 32–36 let. Naopak nejnižší celkové skóre prokazuje skupina ve věkové kategorii 47–51 let. Na první pohled je tedy zřejmé, že celkové skóre vyhoření není ovlivněno věkem.

Obdobné výsledky ukazuje i Tabulka 14, ze které vyplývá, že nejvyšší průměrné hodnoty celkového skóre vyhoření vykazují respondenti s vyšším odborným vzděláním. Naopak středoškoláci mají průměrnou hodnotu nejnižší.

**Tabulka 14: Vzdělání versus průměrné hodnoty Inventáře**

<b>Vzdělání vs. Inventář projevů syndromu vyhoření</b>					
<b>Vzdělání</b>	<b>rozumová</b>	<b>emocionální</b>	<b>tělesná</b>	<b>sociální</b>	<b>skóre</b>
středoškolské	6,86	8,68	8,86	6,43	30,82
vyšší odborné	11,86	14,29	12,14	10,86	49,14
vysokoškolské	6,71	9,79	8,57	7,36	32,43

Na rozdíl od deskriptivního popisu dat je hlavní podmínkou při testování vzájemných vztahů stanovení hypotéz: tzv. nulové ( $H_0$ ), která vyjadřuje nezávislost a tzv. alternativní ( $H_A$ ), která závislost potvrzuje.

V případě jednofaktorové analýzy rozptylu je pro přijetí či zamítnutí nulové závislosti nutné znát testové kritérium  $F$ , hladinu významnosti  $\alpha$ , stupně volnosti  $f_1$ ,  $f_2$  a kritickou hodnotu. Testování bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  (5%), kritická hodnota je označena  $F_{0,05}$ . Pro zamítnutí nulové hypotézy (přijetí alternativní) musí platit  $F \geq F_{0,05}(f_1, f_2)$ .

Pro zjištění výše uvedených hodnot byly vytvořeny Tabulky 15 a 16 na základě výpočtů publikovaných v Metodách pedagogického výzkumu (Chráska 2007 s. 133).

Z jednotlivých výpočtů vyplývá následující:

**1. Vztah věk a celkového skóre vyhoření: Hypotézy  $H_0$  a  $H_A$  zní následovně:**

$H_0$ : Celkové skóre vyhoření nezávisí na věku.

$H_A$ : Celkové skóre vyhoření závisí na věku.

**Tabulka 15: Výsledky analýzy rozptylu: věk vs. celkové skóre**

Zdroj rozptylu	Součet čtverců	Stupeň volnosti	Rozptyl	F
mezi skupinami	1125	6	187,65	0,92
uvnitř skupin	8548,59	42,00	203,54	
Celkem	9674,49	48		

$$F = 0,92$$

$$F_{0,05}(6,42) = 2,331$$

$$F \geq F_{0,05}(6,42); \text{ NEPLATÍ, } F \text{ není prvkem požadovaného intervalu } (0,92 < 2,331)$$

Na hladině významnosti 5% se nepodařilo prokázat, že celkové skóre vyhoření závisí na věku. Z toho vyplývá, že  $H_0$  se přijímá. Faktor X (věk) je neúčinný.

**2. Vztah vzdělání a celkového skóre vyhoření: Hypotézy  $H_0$  a  $H_A$  zní následovně:**

$H_0$ : Celkové skóre vyhoření nezávisí na vzdělání.

$H_A$ : Celkové skóre vyhoření závisí na vzdělání.

**Tabulka 16: Výsledky analýzy rozptylu: vzdělání vs. celkové skóre**

Zdroj rozptylu	Součet čtverců	Stupeň volnosti	Rozptyl	F
mezi skupinami	1922,10	2	961,05	5,70
uvnitř skupin	7752,39	46	168,53	
Celkem	9674,49	48		

$$F = 4,73$$

$$F_{0,05}(6,42) = 2,331$$

$$F \geq F_{0,05}(6,42); \text{ PLATÍ, } F \text{ je prvkem požadovaného intervalu } (5,70 \geq 2,331)$$

Na hladině významnosti 5% se podařilo prokázat, že celkové skóre vyhoření závisí na vzdělání. Z toho vyplývá, že se nezamítá  $H_A$ . Faktor X (vzdělání) je účinný.

Odborníci (např. Ramík 2007, s. 40) dále doporučují zjistit sílu závislosti, kterou lze měřit pomocí míry, která se nazývá poměr determinace a je dán jako:

$$P^2 = \frac{S_{ym}}{S_y}$$

kde  $S_{ym}$  je meziskupinový součet čtverců a  $S_y$  je celkový součet čtverců.

$$P^2 = \frac{S_{ym}}{S_y} = \frac{1922,1}{9674,49} = 0,199 \qquad P^2 \in \langle 0,1 \rangle$$

Čím těsnější je závislost, tím více se hodnota poměru determinace blíží k 1. Vyjádřeno v % lze interpretovat takto: 19,9 % variability závisle proměnné (skóre) lze vysvětlit pomocí faktoru X (tj. vzdělání). Závislost skóre na vzdělání je tedy dosti malá.

**Závěr:** Odpověď na otázky „Závisí celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na věku?“, „Závisí celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na vzdělání?“

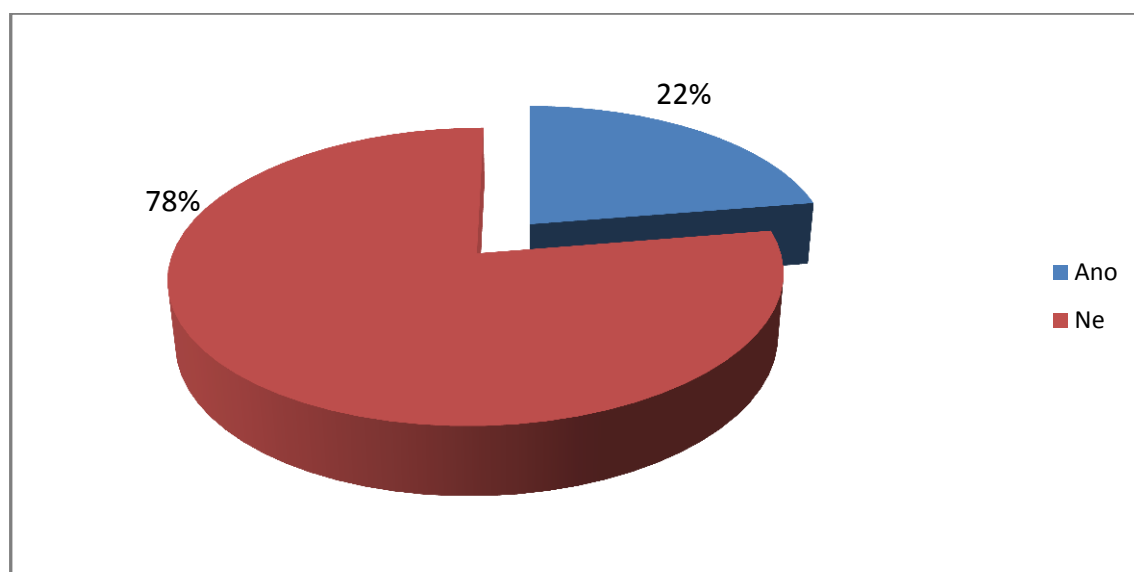
Z výzkumu vyplývá, že celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na hladině významnosti 5% nezávisí na věku, ale existuje vztah mezi faktorem vzdělání a proměnnou celkového skóre. Pomocí poměru determinace bylo zjištěno, že závislost je dosti malá, tj. 19,9%

#### 4.6.4 Prevence syndromu vyhoření: deskriptivní analýza

V požadavcích pro tuto práci uvádím možnost navržení prevence syndromu vyhoření a případně zjistit subjektivní pohledy pedagogů volného času na možnosti intervence zaměstnavatele v prevenci syndromu vyhoření. Proto otázky č. 9, 10 a 11 směřují na tuto problematiku. Interpretace těchto dat slouží především pro účely podkapitoly 4.8 Návrh opatření.

**Tabulka 17: Informace o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele**

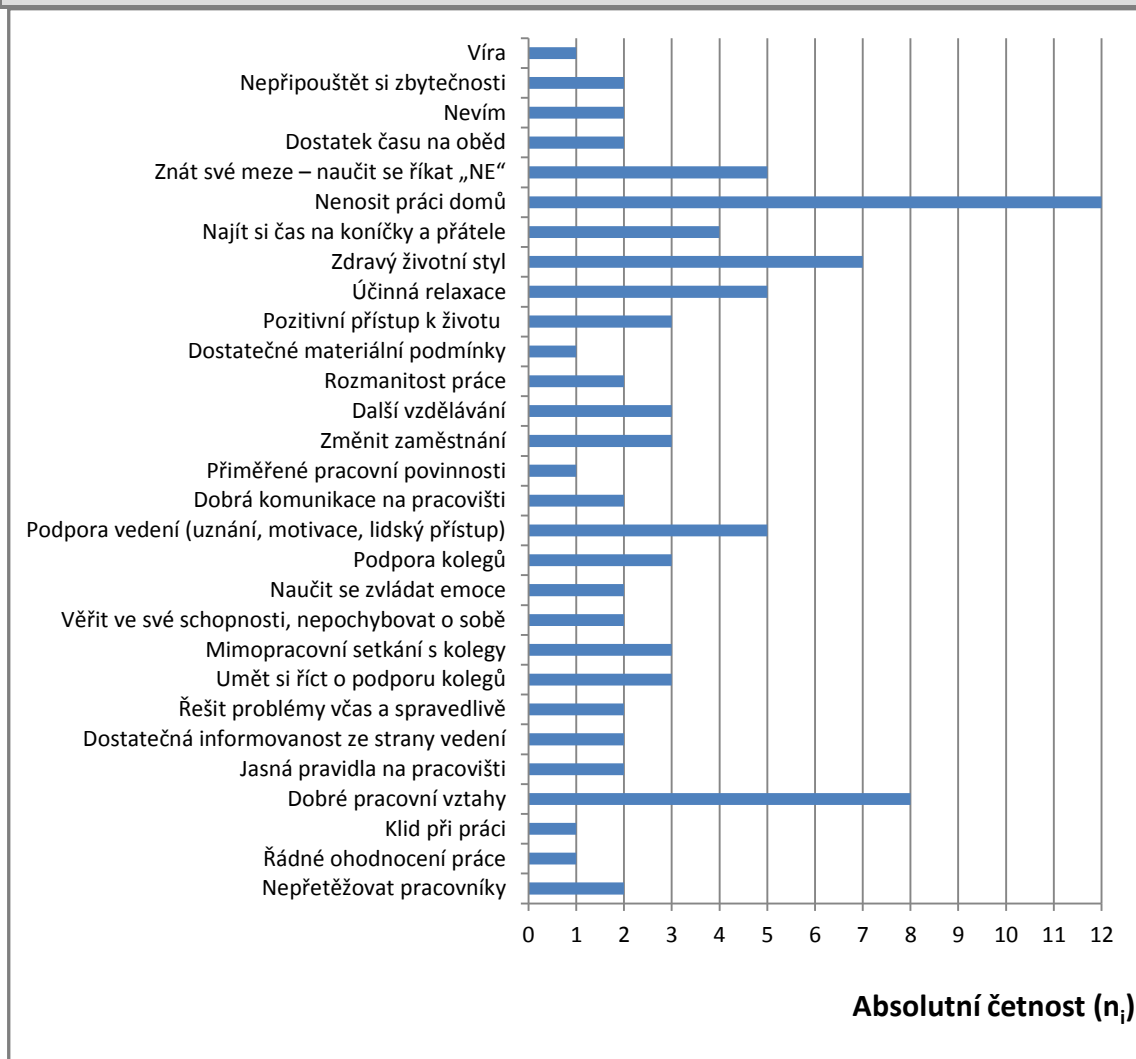
9. Seznámil Vás někdy zaměstnavatel s prevencí syndromu vyhoření?		
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	11	22%
Ne	38	78%
CELKEM	49	100%



**Graf 8: Informace o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele**

Z výzkumného šetření vyplývá, že valná většina, tj. 78% ( $n_i = 38$ ), nebyla informována o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele. Přesto se domnívám, že pravděpodobně nevyslovené kroky vedoucí ke snižování stresogenních situací na pracoviště ještě neznamenaají, že by zaměstnavatel nepředcházel syndromu vyhoření (viz následující otázky).

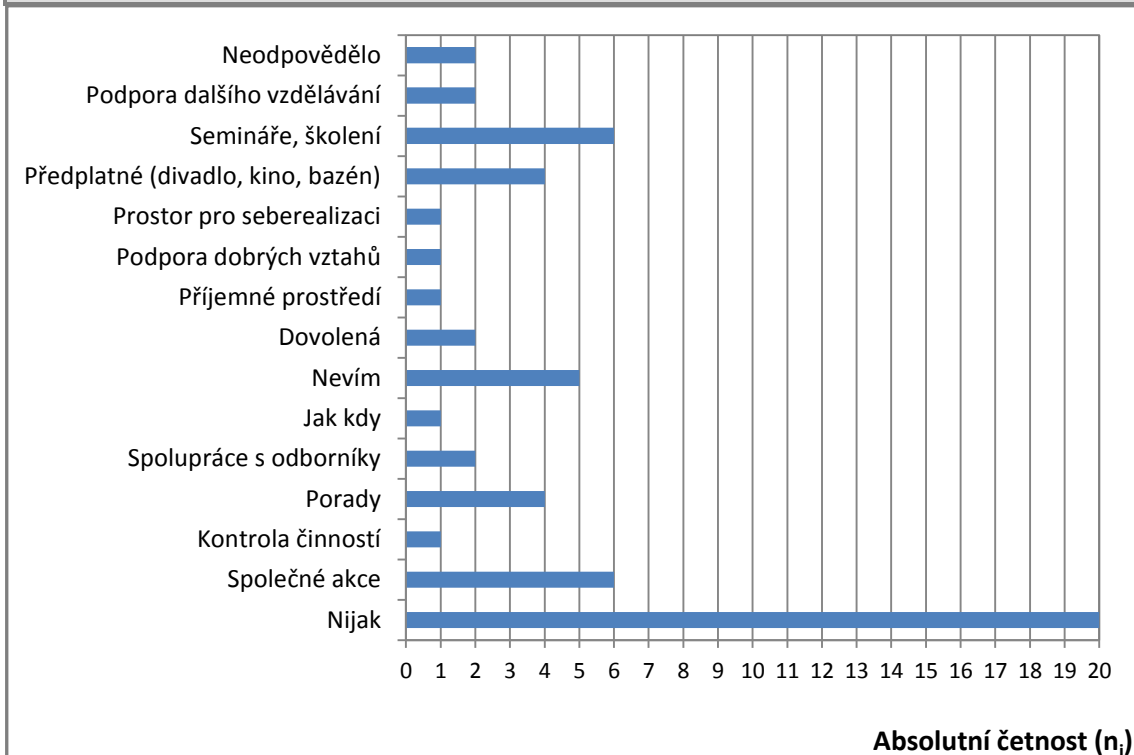
#### 10. Co je podle Vás účinnou prevencí stresu a syndromu vyhoření na pracovišti?



**Graf 9: Názor respondentů na prevenci syndromu vyhoření**

Názory na prevenci syndromu vyhoření byly zjišťovány pomocí otevřené otázky. Výhodou takových položek je, že dotazovaný není omezován ve svých odpovědích. Na druhou stranu jistý druh volnosti působí obtíže při vyhodnocování. Vzhledem k tomu, že respondenti vyjadřovali individuální odpovědi, provedla jsem jejich kategorizaci, kterou znázorňuje výše uvedený Graf 9 a Příloha C s procentuálním vyčíslením. Výsledky naznačují, že respondenti nejčastěji uváděli výrok „Nenosit si práci domů“ ( $n_i = 12$ , tj. 24%), dále pak dobré vztahy na pracovišti ( $n_i = 8$ , tj. 16%) a zdravý životní styl ( $n_i = 7$ , tj. 14%).

### 11. Jak zajišťuje prevenci stresu a syndromu vyhoření Váš zaměstnavatel?



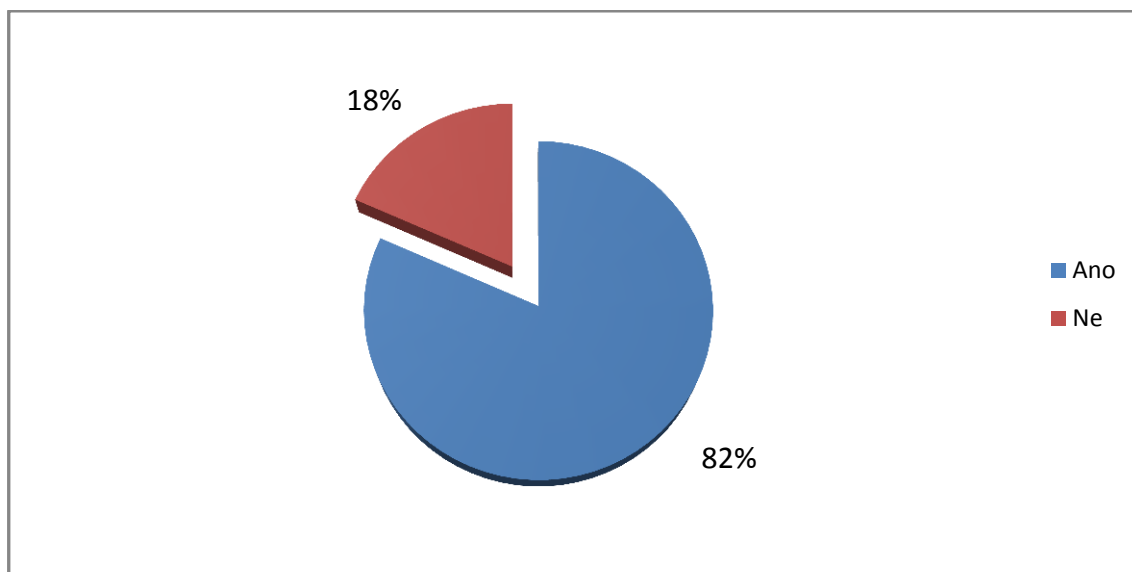
**Graf 10: Zajištění prevence zaměstnavatelem**

Odpovědi na tuto otázku dokazují, že dle respondentů zaměstnavatelé neprovádějí prevenci syndromu vyhoření. Z celkového počtu respondentů 41% ( $n_i = 2$ ) uvedlo výrok „nijak“. Dále pak 12 % ( $n_i = 6$ ) dotazovaných zaznamenalo semináře a školení či společné akce. Porady jako prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele uvedlo pouhých 8% respondentů ( $n_i = 4$ ). Jako zajímavá odpověď se nabízí „Jak kdy“ s dvouprocentním zastoupením respondentů (podrobně viz Příloha D).



**Tabulka 18: Zájem o výcvikový seminář na téma syndrom vyhoření**

<b>12. Uvítal/a byste nějaký výcvikový seminář týkající se prevence syndromu vyhoření?</b>		
Odpověď	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Ano	40	82%
Ne	9	18%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>



**Graf 11: Zájem o výcvikový seminář na téma syndrom vyhoření**

Cílem této otázky bylo orientačně zjistit postoj respondentů k prevenci syndromu vyhoření. Z Tabulky 18 a Grafu 11 je patrné, že 82 % dotazovaných ( $n_i = 40$ ) vyjádřilo zájem o výcvikový seminář v rámci prevence syndromu vyhoření. Zbývajících 18% ( $n_i = 9$ ) by tento typ dalšího vzdělávání neuvítalo.

#### **4.7 Shrnutí výsledků výzkumu**

- 1. Jaké jsou nejčastější stresory v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD?**

**Stresory u pracovníků z DM:** 1) Administrativa, Špatné postoje dětí k práci  
2) Nízký plat 3) Obavy ze ztráty zaměstnání

**Stresory u pracovníků ze ŠD:** 1) Nevyhovující kolektiv, Špatný přístup dětí k práci 2) Nízký plat 3) Obavy ze ztráty zaměstnání

- 2. Jaké je průměrné skóre vyhoření v jednotlivých rovinách v profesi pedagogů volného času na DM a ŠD?**

DM: rozumová 7,28, emocionální 9,21, tělesná 8,53, sociální 7,47

ŠD: rozumová 7,70, emocionální 10,17, tělesná 9,70, sociální 7,23

- 3. Jaké je celkové průměrné skóre vyhoření v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD ve šluknovském výběžku?**

DM: 32,47

ŠD: 34,80

- 4. Ovlivňuje věk a vzdělání celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času na DM a ve ŠD?**

Z výzkumu vyplývá, že celkové skóre vyhoření u pedagogů volného času ( $n = 49$ ) na hladině významnosti 5% nezávisí na věku, ale existuje vztah mezi nezávisle proměnnou – vzdělání, a závisle proměnnou – celkové skóre. Pomocí poměru determinace bylo zjištěno, že závislost je dosti malá (19,9%).

- 5. Ostatní výsledky týkající se prevence vyhoření:**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že 78% respondentů nebylo informováno o prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatel. Co se týče vlastního názoru na prevenci syndromu vyhoření, dotazovaní nejčastěji uváděli výroky „Nenosit si práci domů“, „Dobré vztahy na pracovišti“, „Zdraví životní styl“. Na otázku, jakým způsobem zajišťuje prevenci vyhoření zaměstnavatel, respondenti nejčastěji uváděli „Nijak“. Na položku, zdali by dotazovaní uvítali výcvikový seminář, 82% z celkového počtu výběrového vzorku uvedlo, že ano.

#### 4.8 Návrh opatření

Na jedné straně z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti jsou si plně vědomi hlavních stresorů, které jejich profese přináší, na straně druhé informovanost ze strany zaměstnavatele o prostředcích a strategiích, které lze využívat jako prevenci vzniku syndromu vyhoření, není příznivá.

Vzhledem k této skutečnosti v následujících odstavcích shrnuji opatření, která považuji jako za vhodná v profesi pedagogů volného času.

**Systematicky do vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků zařazovat preventivní kroky k eliminaci stresu:** Princip kvalitní přípravy by neměl spočívat pouze v předávání teoretických znalostí, ale především v získávání psychologických poznatků a reálných zkušeností, které mohou být osvojovány v rámci kvalitní praxe před nástupem do zaměstnání. Vhodná příprava na profesi pedagogického pracovníka přirozeně předurčuje jeho úspěšnost, flexibilitu a tím vede k posilování vlastního přesvědčení, že i primárně nezdolatelné stresogenní situace spojené s výkonem profese je možné zvládnout.

**Při nástupu do zaměstnání i během jeho vykonávání být seznamován s prostředky a strategiemi, které vedou k eliminaci stresu:** Jako vhodný intervenující prvek považuji především praktické semináře vedené specializovanými a zkušenými odborníky. Vzhledem k tomu, že 80% ( $n_i = 40$ ) z celkového počtu respondentů ( $n = 49$ ) projevilo zájem o výcvikový seminář na téma syndrom vyhoření, zmiňuji některé zajímavosti publikované ve sbornících Učitelé a zdraví.

Například Dan (1998, s. 71) uvádí zkušenosti Meidingera a Endersové ve vedení takových seminářů v Bavorsku. Jejich hlavní zásadou jsou pečlivě naplánované a vhodně koncipované tříhodinové bloky, které je optimální realizovat v rozsahu jednoho až tří dnů. Základní metodou je práce s jednotlivcem nebo malou skupinou.

Zajímavou metodu dále nabízí Rybář (2002, s. 236) podle zakladatele tréninkového centra v USA Salvatora Moddi, který praktikoval tři základní techniky:

1. **Rekonstrukce případu:** ukázat stresovou situaci v širších souvislostech.
2. **Posilovat soustředění** na různé fyzické pocity, související s depresí a tak si zpřístupňovat situace, které tyto pocity vyvolávají.
3. **Náhradní sebezdokonalování:** těžce překonatelné situace asociovat s obdobnými již zvládnutými situacemi a uvažovat o tom, jakým způsobem byly překonány. Nakonec již osvojený vzorec chování aplikovat na nové podmínky.

V neposlední řadě uvádím jeden z jasných opatření syndromu vyhoření, kterým může být **supervize**. Supervize je charakterizována v rámci teoretické části, přesto opětovně zmiňuji její poradenskou podstatu: pomáhat jednotlivcům, skupinám, týmům, organizacím poskytovat prostor pro sdělování zkušeností, ventilaci emocí či hledání nových pohledů a nápadů vedoucí k adaptaci dalších pracovních aktivit. Supervize má své opodstatněné místo především v oblasti sociálních služeb, ve kterých je v současné době již čteně využívána. Důkazem toho je i její zakotvení ve Standardech kvality sociálních služeb, které byly včleněny do formy právního předpisu. Znění jejich kritérií je obsahem přílohy č. 2 vyhlášky MPSV č.505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. (MPSV ČR: Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele)

Na základě výše uvedených informací by se supervize měla stát základem systémového vzdělávání pedagogických pracovníků a účinnou formou prevence syndromu vyhoření. Domnívám se, že v oblasti pedagogických pracovníků je zanedbávána nebo spíše nerealizována. Pravděpodobně by pomohlo, kdyby byla legislativně ošetřena.

## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se skládá ze dvou částí teoretické a praktické. Cílem bakalářské práce bylo analyzovat syndrom vyhoření, zjistit jeho charakteristiky, příčiny a specifika. Cílem teoretické části bylo na základě rešerše odborné literatury charakterizovat syndrom vyhoření prostřednictvím základních pojmů a definic. Vymezení fenoménu syndromu vyhoření se stalo klíčové pro objasnění jeho příčin, příznaků a projevů v rámci jednotlivých fází a prevence. Dále pak obecná rovina syndromu vyhoření byla uvedena do vzájemných souvislostí s profesí pedagogů volného času na pozadí výzkumných prací nejčastěji publikovaných ve sbornících Učitelé a zdraví.

V praktické části jsem si stanovila pět výzkumných problémů, které jsem kategorizovala na deskriptivní a vztahové. Cílem deskriptivních výzkumných problémů bylo zjistit hlavní stresory a míru vyhoření u pedagogů volného času pracujících na DM a ŠD. Cílem vztahových výzkumných problémů bylo potvrdit či vyvrátit závislost věku a vzdělání na celkovém skóre vyhoření u výběrového vzorku.

Rozdělení výzkumných problémů na dvě části mě vedlo ke zvolení adekvátních metod při zpracování dat – deskriptivní měření a analýza rozptylu.

Deskriptivní měření sledovalo aritmetické průměry, mody a směrodatné odchylky, které se staly podkladem pro odpověď na otázky „Jaké jsou nejčastější stresory v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD?“, „Jaké je skóre vyhoření v jednotlivých rovinách v profesi pedagogů volného času na DM a ve ŠD?“, „Jaké je celkové skóre vyhoření v profesi pedagogů volného času na DM a ŠD?“. Statistická metoda analýza rozptylu měla přijmout či vyvrátit nulovou hypotézu, že faktory věk a vzdělání ovlivňují celkové skóre vyhoření u respondentů.

Výzkum byl realizován ve šluknovském výběžku na základě kvantitativního šetření. V zúženém souboru byl distribuován dotazník, který z předpokládaného počtu 60 vyplnilo a odevzdalo pouhých 49 pedagogických pracovníků působících na DM a ve ŠD. Ve výzkumném vzorku bylo 39 žen a 10 mužů. Průměrný věk respondentů činil 41,33 let, průměrný počet let praxe 14,67 let. S ohledem na výzkum stresorů v profesi vychovatelů z roku 2003, byl výběrový vzorek nejen kvalifikovaný podle výše dosaženého vzdělání, ale také podle odborného zaměření.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi nejčastější stresory respondentů patří špatný přístup dětí k práci, nízký plat, administrativa a obavy ze ztráty zaměstnání. Analýza Inventáře projevů syndromu vyhoření ukázala, že respondenti obou skupin spadají do mírného stupně vyhoření v intervalu 32 – 64. Celkové skóre u pracovníků z DM činilo 32,47 a 34,80 u pracovníků ze ŠD. Nejvyšších průměrných hodnot bylo dosaženo ve složce emocionální (DM: 9,21; ŠD: 10,17), naopak nejnižší průměrné hodnoty byly naměřeny ve složce rozumové u pracovníků z DM (7,26) a ve složce sociální u pracovníků ze ŠD. Pomocí analýzy rozptylu se nepodařilo prokázat závislost míry vyhoření na věku. Naopak vztah mezi vzděláním a celkovým skóre vyhoření se potvrdil, jeho síla je však zanedbatelná (19,9%) Výzkum dále neprokázal významné rozdíly mezi skupinami respondentů, přestože pracují s jinými věkovými skupinami.

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření je dlouhodobě trvající proces, který zpočátku probíhá na bázi nenápadných příznaků, je žádoucí věnovat zvýšenou pozornost preventivním opatřením. O to zajímavější bylo zjištění, že třetina respondentů ve své podstatě pocituje nulovou intervenci ze strany zaměstnavatele v prevenci syndromu vyhoření. Z těchto nastíněných údajů jsem se pokusila formulovat doporučení, která by vedla k eliminaci stresu a tím předcházela celkové vyprahlosti pedagogických pracovníků. Mezi zásadní jsem především zmínila nutnost zavádět preventivní postupy již do vzdělávání budoucích pedagogů, odborné semináře či supervizi.

Závěrem: uvedená zjištění vypovídají pouze o určitém vzorku pedagogů volného času, přesto hlavní stresory, mírné pásmo vyhoření a absence preventivních postupů ze strany zaměstnavatele jsou varovnými signály, které s přihlédnutím na aktuální politické konsekvence vypovídají o závažnosti tohoto problému ve skupině pedagogických pracovníků.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BARTOŠÍKOVÁ, I., 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vyd. Brno: NCO NZO. ISBN 80-7013-439-9.
2. CSIKSZENTMIHALYI, M., 2009. *Psychology of Optimal Experience* [online]. [vid. 4. 3. 2012].  
Dostupné z: <http://www.psy-flow.com/sites/psy-flow/files/docs/flow.pdf>
3. ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
5. DAN, J., 1998. Pracovní vyprahnutí u učitelů. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví I*. 1. vyd. Brno: Pavel Křepelka, s. 67–72. ISBN 80-902653-0-8.
6. FIALOVÁ, I. Syndrom burnout v učitelské profesi. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie, č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 17–26. ISBN 80-7042-409-5.
7. FRANKL, V. E., 1994. *Vůle ke smyslu*. 2. vyd. Brno: Cesta. ISBN 80-85139-29-2.
8. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.
9. HENNIG, C., KELLER, G., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
10. HRUBÁ, J. Články: Názor učitelů na povolání, výuku a vztahy. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 24. 02. 2010. [vid. 18. 05. 2012]. ISSN 1802–4785. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8057/nazor-ucitelu-na-povolani-vyuku-a-vztahy.html>
11. CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

12. JEKLOVÁ, M, REITMAYEROVÁ, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. [online]. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí a mládeže. ISBN 80-86991-74-1.  
Dostupné z: <http://www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/syndrom.pdf>
13. KALLWASS, A., 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-299-7.
14. KASAL, P., HLADÍKOVÁ, M., 1999. *Koutek pro statistiky amatéry*. In: Pelikán [online]. 10. 3. 1995 [vid. 10. 6. 2012]. Dostupné z: <http://www.lf2.cuni.cz/projekty/pelikan/peli0395/statis1.htm>
15. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2003. *Syndrom vyhoření: Funkční duševní porucha*. 2. rozš. a dopl. vyd. Praha: SZÚ. ISBN 80-7071-231-7.
16. KOPŘIVA, K., 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
17. KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-551-3.
18. KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
19. MATOUŠEK, O. et al., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
20. MLČÁK, Z., 2004. *Stresory a strategie zvládání stresu v profesi vychovatelů*. In: ŘEHULKA, ed. *Učitelé a zdraví 6*. 1. vyd. Brno: Paido, s. 107–120. ISBN 80-7315-093-X.
21. MORKES, F., 2005. *Učitelské platy, evergreen několika století. Učitelské noviny*. [online], roč. 108, č. 22 [vid. 15. 5. 2012]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>
22. MPSV ČR: *Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele*. [online]. [vid. 18. 6. 2012]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4\\_vykladovy\\_sbornik.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf)



23. *MŠMT: Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin.*  
[online]. [vid. 18. 5. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>
24. *MZČR: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.*  
[online]. [vid. 15. 3. 2012]. Dostupné z:  
<https://moodle.fp.tul.cz/mod/book/view.php?id=58428&chapterid=1743>
25. NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář.  
ISBN 80-85255-74-X.
26. PÁVKOVÁ, J. et al., 2002. *Pedagogika volného času*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál.  
ISBN 80-7178-711-6.
27. PRŮCHA, J., 2009. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 3. aktual. vyd.  
Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
28. RAMÍK, J., 2007. *Statistika (pro navazující magisterské studium)* [online].  
[vid. 18. 6. 2012]. Dostupné z:  
<http://polodriver.uvadi.cz/files/Statistika/Statistika.pdf>
29. RUSH, M. D., 2003. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Návrat domů.  
ISBN 80-7255-074-8.
30. RYBÁŘ, R. 2002. Harmonia, nebo chaos v učitelské profesi. In: ŘEHULKA, E.,  
ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví 4*. 1. vyd. Brno: Pavel Křepelka,  
s. 231–230. ISBN 80-902653-2-4.
31. STOCK, CH., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada.  
ISBN 978-80-247-3553-5.
32. VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum.  
ISBN 978-80-246-0841-9.
33. VAŠINA, B., 2002. Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In: ŘEHULKA,  
E., ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví 4*. 1. vyd. Brno: Pavel Křepelka,  
s. 39–52. ISBN 80-902653-2-4.
34. VÁŽENSKÝ, M., SMÉKAL, V. 1995. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd.  
Brno: Paido. ISBN 80-901737-9-9.

35. VENGLÁŘOVÁ, M. et al., 2011. *Sestry v nouzi*. 1. vyd. Praha: Grada.  
ISBN 978-80-247-3174-2.
36. Vyhláška č. 64/1992 Sb., o domovech mládeže, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 1992, částka 15, s. 369 [vid. 18. 5. 2012].  
Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1992/sb015-92.pdf>
37. Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 34, s. 1121 [vid. 18. 5. 2012]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2005/sb034-05.pdf>
38. ZELINOVÁ, M., 1998. Učitel a burnout efekt. In: *Pedagogika*. 48. roč., č. 2, s. 164 – 169. ISSN 0031-3815.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A: Dotazník (viz text s. 50)

Příloha B: Určení modu u Inventáře projevů syndromu vyhoření (viz text s. 54)

Příloha C: Názory respondentů na prevenci syndromu vyhoření (viz text s. 63)

Příloha D: Zajištění prevence zaměstnavatelem (viz text s. 64)

## Příloha A: Dotazník (viz text s. 50)

### Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkumnou část mé bakalářské práce, zaměřené na syndrom vyhoření u pedagogů volného času.

Věnujte prosím pozornost instrukcím i zadání otázek. Každá z Vašich odpovědí je pro správné vyhodnocení výsledků důležitá. V případě elektronického vyplňování v aplikaci Word klikněte do prázdného políčka, které se označí křížkem či nabídne možnost vpisování textu nebo číslíc. Dle předběžného průzkumu délka vyplnění dotazníku činí 10 min.

Dotazník je anonymní a výsledky šetření slouží pouze pro účely této práce a nebudou dále distribuovány. V případě Vašeho zájmu o závěrečné vyhodnocení výsledků mě prosím kontaktujte na e-mailovou adresu: [klaravizkova@seznam.cz](mailto:klaravizkova@seznam.cz), které Vám ráda touto cestou poskytnu. Dále na st. 4 je klíč k dotazníku „Moje osobní projevy stresu“, kde pomocí jednoduchého výpočtu MŮŽETE (vyplnění není povinné) odhalit Vaši náchylnost ke stresu.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu ke spolupráci. Klára Vízková

### I. ZÁKLADNÍ INFORMACE A ORIENTACE V PROBLÉMU

<b>1. POHLAVÍ:</b> <input type="checkbox"/> MUŽ <input type="checkbox"/> ŽENA	<b>4. PŮSOBÍM:</b> <input type="checkbox"/> v DM <input type="checkbox"/> ve ŠKOLNÍ DRUŽINĚ <input type="checkbox"/> JINDE, uveďte, kde:
<b>2. VĚK:</b>	<b>5. NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ</b> <input type="checkbox"/> STŘEDOŠKOLSKÉ <input type="checkbox"/> VYŠŠÍ ODBORNÉ <input type="checkbox"/> VYSOKOŠKOLSKÉ
	<b>6. SPLŇUJI KVALIFIKACI V OBORU:</b> <input type="checkbox"/> ANO <input type="checkbox"/> NE
<b>3. DÉLKA PRAXE V OBORU:</b>	<b>7. DOPLŇUJI SI VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ V OBORU:</b> <input type="checkbox"/> ANO <input type="checkbox"/> NE, ale rád/a bych. <input type="checkbox"/> NE, není to pro mne důležité.

**8.** Co Vám říká syndrom vyhoření?

- ☐ Hodně jsem o tomto problému slyšel/a.  
☐ Něco jsem slyšel/a.  
☐ Nikdy jsem o tom neslyšel/a.

**9.** Seznámil Vás někdy zaměstnavatel s prevencí syndromu vyhoření?

- ☐ Ano  
☐ Ne

**10.** Co je podle Vás účinnou prevencí stresu a syndromu vyhoření na pracovišti?

**11.** Jak zajišťuje prevenci stresu a syndromu vyhoření Váš zaměstnavatel?

**12.** Uvítala byste ze strany zaměstnavatele více informací ohledně syndromu vyhoření?

- ☐ Ano  
☐ Ne

**13.** Co je pro Vás největším spouštěčem stresu v zaměstnání? Označte jednu i více možností z níže uvedené nabídky, popř. vypište jiné.

- ☐ Administrativa
- ☐ Nízký plat
- ☐ Průběžné vzdělávání
- ☐ Nízká prestiž pedagogické profese
- ☐ Nejasný popis práce
- ☐ Obavy ze ztráty zaměstnání
- ☐ Nedostatek příležitosti zkoušet nové postupy a myšlenky
- ☐ Nevyhovující kolektiv na pracovišti
- ☐ Převažující počet žen v kolektivu
- ☐ Děti lze špatně motivovat
- ☐ Špatný přístup dětí k práci
- ☐ Nedostatek materiálních zdrojů
- ☐ Nedostatek prostoru pro skupinovou činnost
- ☐ Nedostatek času při přípravě na výchovnou činnost
- ☐ Jiné příčiny, uveďte jaké:

## II. Moje individuální projevy stresu (Hennig a Keller 1996, s. 19)

Buďte vůči sobě upřímní! Jak dalece se Vás uvedená tvrzení týkají? Do prázdných políček vepište čísla na škále 0 – 4 podle níže uvedeného klíče.

0=nikdy – 1=zřídka – 2=někdy – 3=často – 4=vždy		
K	14. Obtížně se soustřeďuji.	
C	15. Nedokáži se radovat ze své práce.	
T	16. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	
S	17. Nemám chuť pracovat s problémovými dětmi/mládeží.	
K	18. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	
C	19. Jsem sklíčený/á.	
T	20. Jsem náchylný/á k nemocem.	
S	21. Vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	
K	22. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí a dětech samotných.	
C	23. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	
T	24. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	
S	25. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy.	
K	26. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	
C	27. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	
T	28. Jsem napjatý/á.	
S	29. Svou práci omezují na její mechanické provádění.	
K	30. Přemýšlím o odchodu z oboru.	
C	31. Trpím nedostatkem uznání.	
T	32. Trápí mě poruchy spánku.	
S	33. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	
K	34. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	
C	35. Cítím se ustrašený/á.	
T	36. Trpím bolestmi hlavy.	
S	37. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi/mládeží.	

Děkuji. Přeji hezký den.

**Příloha B: Určení modu u Inventáře projevů syndromu vyhoření (viz text s. 54)**

Domov mládeže (Školní družina)		
Výrok	modus	Vyjádření v %
14. Obtížně se soustřeďuji.	2 (1)	57,89% (48,33%)
15. Nedokážu se radovat ze své práce.	1 (1)	42,11% (40,00%)
16. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	2 (2)	42,11% (40,00%)
17. Nemám chuť pracovat s problémovými dětmi/mládeží.	1 (3)	42,11% (30,00%)
18. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	2 (1)	36,84% (56,67%)
19. Jsem sklíčený/á.	1 (1)	57,89% (50,00%)
20. Jsem náchylný/á k nemocem.	1 (1)	68,42% (43,33%)
21. Vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	1 (1)	42,11% (40,00%)
22. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí a dětech samotných.	1 (0)	47,37% (66,67%)
23. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	2 (1)	47,37% (50,00%)
24. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	1 (1)	36,84% (40,00%)
25. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy.	2 (1)	42,11% (36,67%)
26. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	2 (2)	42,11% (30,00%)
27. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	1 (2)	42,11% (56,67%)
28. Jsem napjatý/á.	2 (2)	57,89% (40,00%)
29. Svou práci omezují na její mechanické provádění.	1 (1)	36,84% (36,67%)
30. Přemýšlím o odchodu z oboru.	2 (0)	52,63% (53,33%)
31. Trpím nedostatkem uznání.	2 (1)	36,84% (40,00%)
32. Trápí mě poruchy spánku.	1 (1)	42,11% (33,33%)
33. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	1 (0)	36,84% (56,67%)
34. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	0 (1)	36,84% (46,67%)
35. Cítím se ustrašený/á.	0 (1)	42,11% (50,00%)
36. Trpím bolestmi hlavy.	1 (1)	36,84% (40,00%)
37. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s dětmi/mládeží.	1 (0)	52,63% (56,67%)

**Příloha C:** Názory respondentů na prevenci syndromu vyhoření (viz text s. 63)

Odpověď	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Nenosit práci domů	12	24%
Dobré pracovní vztahy	8	16%
Zdravý životní styl	7	14%
Podpora vedení	5	10%
Účinná relaxace	5	10%
Znát své meze – naučit se říkat „NE“	5	10%
Najít si čas na koníčky a přátele	4	8%
Umět si říct o podporu kolegům	3	6%
Mimopracovní setkání s kolegy	3	6%
Podpora kolegů	3	6%
Změnit zaměstnání	3	6%
Další vzdělávání	3	6%
Pozitivní přístup k životu	3	6%
Nepřetěžovat pracovníky	2	4%
Jasná pravidla na pracovišti	2	4%
Dostatek informací od vedení	2	4%
Řešit problémy včas a spravedlivě	2	4%
Nepochybovat o sobě	2	4%
Naučit se zvládat emoce	2	4%
Dobrá komunikace na pracovišti	2	4%
Rozmanitost práce	2	4%
Dostatek času na oběd	2	4%
Nevím	2	4%
Nepřipouštět si zbytečnosti	2	4%
Řádné ohodnocení práce	1	2%
Klid při práci	1	2%
Přiměřené pracovní povinnosti	1	2%
Dostatečné materiální podmínky	1	2%
Víra	1	2%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>91</b>	<b>182%</b>



**Příloha D: Zajištění prevence zaměstnavatelem (viz text s. 64)**

Odpověď	Absolutní četnost ( $n_i$ )	Relativní četnost ( $f_i$ )
Nijak	20	41%
Společné akce	6	12%
Kontrola činností	1	2%
Porady	4	8%
Spolupráce s odborníky	2	4%
Jak kdy	1	2%
Nevím	5	10%
Dovolená	2	4%
Příjemné prostředí	1	2%
Podpora dobrých vztahů	1	2%
Prostor pro seberealizaci	1	2%
Předplatné (divadlo, kino, bazén)	4	8%
Semináře, školení	6	12%
Podpora dalšího vzdělávání	2	4%
Neodpovědělo	2	4%
<b>CELKEM (n)</b>	<b>58</b>	<b>117%</b>